(ORGANIZADOR)
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 2

Atena Editora
Ano 2021

(ORGANIZADOR)
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 2

Atena Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
iStock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

2021 *by Atena Editora*
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.
Open access publication by Atena Editora

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Atena Editora
Ano 2021

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr.Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Atena Editora
Ano 2021

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde
Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias
Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
ProFª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalo de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes
Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª DrªFernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico científico
Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Atena Editora
Ano 2021

Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Atena Editora
Ano 2021

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Prof. Me. Marcos Roberto Gregolin – Agência de Desenvolvimento Regional do Extremo Oeste do Paraná
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Dr. Sulivan Pereira Dantas – Prefeitura Municipal de Fortaleza
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Universidade Estadual do Ceará
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Atena Editora
Ano 2021

A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais 2

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Maiara Ferreira
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-239-2
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.392210907

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

Atena Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Atena Editora
Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a (re) pensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro.

As discussões empreendidas neste livro, intitulado "***A Educação em Verso e Reverso: Dos Aportes Normativos aos Aspectos Operacionais***", por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re) pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a intercruzam. Na direção do apontado anteriormente, é que professoras e professores pesquisadores, de diferentes instituições e países, voltam e ampliam o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade. É um desafio, portanto, aceito por muitas e muitos que fazem parte dessa obra.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Otília Martins de Magalhães
Rita de Cássia Cristofoleti

https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109071

CAPÍTULO 2 12

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA DE SABERES

Ana Maria Petraitis Liblik

https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109072

CAPÍTULO 3 24

POLÍTICA DE INCLUSÃO E SEUS PILARES: A EXPERIÊNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO EM EPT

Lizandra Falcão Gonçalves
Mariglei Severo Maraschin

https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109073

CAPÍTULO 4 36

DOCENTES AFRODESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE DADOS ESTATÍSTICOS RACIAIS

Francisco Anderson Varela Bezerra
Kássia Mota de Sousa

https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109074

CAPÍTULO 5 44

O ACESSO AO CURRÍCULO ESCOLAR POR ALUNO COM DEFICIÊNCIA ATENDIDO EM AMBIENTE DOMICILIAR

Sandra Adriana Scarpatti
Rita de Cassia Cristofoleti

https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109075

CAPÍTULO 6 55

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA E NA UFMT (ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA)

Ana Paula Elias Silva

https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109076

CAPÍTULO 7 62

DESAFIOS DO ENSINO PRESENCIAL EM ÉPOCA DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE UM CURSO SUPERIOR PRESENCIAL

Luciano Furtado Corrêa Francisco
Alessandra de Paula

Roberto Candido Pansonato
Elton Ivan Schneider
https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109077

CAPÍTULO 8.....72

O LUGAR DAS TDIC NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC
Grayce Lemos
Rosely Zen Cerny
Elizandro Maurício Brick
https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109078

CAPÍTULO 9.....80

UM OLHAR SOBRE A QUÍMICA NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DE SALINAS-MG
Eliana Ramos Figueiredo
Elízio Mário Ferreira
https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109079

CAPÍTULO 10.....87

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA
Ana Rita Xavier
Aline Fernandes Brown e Souza
https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090710

CAPÍTULO 11.....101

O CORPO E A CIDADE À LUZ DOS OLHARES E NARRATIVAS DOS JOVENS UNIVERSITÁRIOS
Letícia de Souza Blanco
Carla Cristiane Souza da Silveira
Maria Cristina de Queiroz Barbosa
Viviane Penso Magalhães
https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090711

CAPÍTULO 12.....113

NARRATIVAS VISUAIS NA PROSA DO MUNDO
Tereza Ramalho de Azevedo Cunha
https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090712

CAPÍTULO 13.....128

LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Ana Paula da Silva Rodrigues
https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090713

CAPÍTULO 14.....149

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elisangela Dias Brugnera

Maria Angélica Dornelles Dias

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090714

CAPÍTULO 15.....158

POTENCIALIDADES DO ENSINO *ONLINE* NO ALARGAMENTO DO ACESSO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Ana Luísa Rodrigues

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090715

CAPÍTULO 16.....168

A ARTE DO *GRAFFITI* NA ESCOLA: INTERVENÇÃO ARTÍSTICA E EDUCACIONAL

Gleydson Rogério Coutinho

Mislayne Lima Sousa

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090716

CAPÍTULO 17.....181

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE

Mateus Souza de Oliveira

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090717

CAPÍTULO 18.....195

SABERES E DOCÊNCIA VIRTUAL: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICÊNCIA

Adarita Souza da Silva

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090718

CAPÍTULO 19.....206

DESEMPENHO DOS/AS ESTUDANTES DE RIO VERDE- GOIÁS NA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

Fernanda Barros Ataídes

Olenir Maria Mendes

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090719

CAPÍTULO 20.....218

A GESTÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CASO DA ESCOLA “TRÊS EM UM”

Isabel Matos Nunes

Márcia Alessandra de Souza Fernandes

Giselle Lemos Schmidel Kautsky

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090720

CAPÍTULO 21.....230

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Sarifa Abdul Magide Fagilde

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090721

CAPÍTULO 22.....239

AS SENSIBILIDADES NA SALA DE AULA NO SÉCULO XXI E OS DESAFIOS DO PROFESSOR

Nágila Valinhas de Castro e Souza
Antonio da Paixão Barroso Filho
Fabiana Amaral Bouchardet Dias

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090722

CAPÍTULO 23.....243

O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE COM EQUIDADE A TODA SOCIEDADE BRASILEIRA POR MEIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Natanielly de Paula Freitas
Aline Fernanda Ventura Sávio Leite
Mileide Terres de Oliveira
Juliano da Cruz Silva

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090723

CAPÍTULO 24.....254

UM OLHAR PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Natanielly de Paula Freitas
Aline Fernanda Ventura Sávio Leite
Mileide Terres de Oliveira
Juliano da Cruz Silva

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090724

CAPÍTULO 25.....269

A PREPARAÇÃO BÁSICA PARA O TRABALHO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

José Maria Leite Botelho

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090725

CAPÍTULO 26.....282

ROBOTICA EDUCACIONAL LIVRE COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

Elcio Schuhmacher
Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher
Douglas Ropelato

https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090726

SOBRE O ORGANIZADOR **294**

ÍNDICE REMISSIVO **295**

CAPÍTULO 1

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Data de aceite: 01/07/2021

Otília Martins de Magalhães
Universidade Federal do Espírito Santo
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo; Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Professora da Rede Municipal de Pedro Canário/ES.
http://lattes.cnpq.br/0408459314109509

Rita de Cássia Cristofoleti
Universidade Federal do Espírito Santo.
Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - Universidade Federal do Espírito Santo; Centro Universitário Norte do Espírito Santo.
http://lattes.cnpq.br/7652852076064341

RESUMO: O presente estudo apresenta um recorte inicial da dissertação de mestrado de uma pesquisa intitulada: O Uso da Tecnologia Assistiva para Alunos com Deficiência Intelectual da Rede Municipal de Pedro Canário, ES, cujo objetivo é analisar como o uso da Tecnologia Assistiva é inserido como prática cotidiana no processo de ensino-aprendizagem aos alunos com Deficiência Intelectual de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Pedro Canário – ES. Este estudo se referencia teórica e metodologicamente na abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski (2011) no campo da defectologia. Seus estudos entre a década de 1924 a 1934 sinalizavam uma modificação na forma de compreensão da deficiência, com o intuito de livrar a criança do viés biologizante da aprendizagem e consequentemente desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, os dados coletados serão analisados à luz das contribuições da perspectiva Histórico-Cultural no campo da defectologia, bem como, demais autores da Educação Especial. Assim, a pesquisa com o enfoque nos recursos pedagógicos tem a pretensão de discutir sobre quais mudanças a Tecnologia Assistiva propicia em favor dos alunos com Deficiência Intelectual da rede municipal de Pedro Canário, ES. Como metodologia, para o texto ora apresentado, será feita uma breve análise de 04 trabalhos que entrelaçam os campos da tecnologia assistiva e da deficiência intelectual na linha de análise da perspectiva Histórico-Cultural. Nesse contexto, sugere-se que a Tecnologia Assistiva, se planejada e adequada às necessidades de aprendizagem dos alunos, possibilita avanços nos processos de desenvolvimento e subjetivação humana.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Especial. Tecnologia Assistiva. Deficiência Intelectual

ASSISTIVE TECHNOLOGY IN THE CONTEXT OF THE PUBLIC SCHOOL: CONTRIBUTIONS FROM THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: The present study presents an initial excerpt from the master's dissertation of research with the title: The Use of Assistive Technology for Students with Intellectual Disabilities of the Municipal Network of Pedro Canário, ES. Having an objective is to analyze how the use of Assistive

Technology inserted as a daily practice in the teaching-learning process for students with Intellectual Disabilities at a school in the Early Years of Elementary Education of Pedro Canário - ES. This study is a theoretical and methodological reference in the historical-cultural approach to human development elaborated by Vygotsky (2011) in the field of defectology. His studies between the decade 1924 to 1934 signaled a change in the way of understanding the disability, to free the child from the biologizing bias of learning and consequently develop its potential. In this sense, the data collected will be analyzed in the light of contributions from the Historical-Cultural perspective in the field of defectology, as well as other authors of Special Education. Thus, the research focusing on pedagogical resources aims to discuss what changes the Assistive Technology provides in favor of students with Intellectual Disabilities in the municipal network of Pedro Canário, ES. As a methodology for the text now presented, a brief analysis will be made of 04 works that intertwine the field of assistive technology and intellectual disability in the line of analysis of the Historical-Cultural perspective. In this context, it's suggested that Assistive Technology, if planned and adapted to the students' learning needs, allows advances in the processes of development and human subjectivity.
KEYWORDS: Special Education. Assistive Technology. Intellectual Disability

INTRODUÇÃO

As tecnologias foram introduzidas no cotidiano das pessoas ao longo da história da humanidade principalmente para desenvolver mecanismos com o intuito de transformar os elementos da natureza em ferramentas com utilidades diversificadas. Essas questões permitem refletir criticamente sobre as contribuições das tecnologias para a educação, na formação de pessoas atuantes no processo de desenvolvimento da sociedade.

Nessa perspectiva, é importante compreender que quando se refere à formação de pessoas nos remetemos às pessoas com e sem deficiência. Como documento norteador, a Declaração de Salamanca propõe o princípio de equidade na educação inclusiva, e é perceptível o fortalecimento das políticas da educação a partir da resolução das Nações Unidas. Para tanto, no ambiente escolar é necessário compreender que "todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter" (SALAMANCA, 1994, p.5).

Contudo, para que os alunos com deficiência possam estar inseridos efetivamente nas unidades escolares, será necessário repensar esses espaços e promover o mesmo sentido que ela tem para os alunos sem deficiências. Portanto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/2015, que promove condições de igualdade às pessoas com deficiência e sua inclusão na sociedade, nestes termos, no Capítulo IV que trata do Direito à Educação, prescreve no art. 28, VI – "pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva" (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2015, p. 9).

Desse modo, é de suma importância dar condições para que as unidades escolares

sejam um espaço de possibilidades de aprendizagens significativas, também para alunos com deficiência intelectual.

Conforme o decreto federal nº 5.296/2004, a deficiência mental[1] é o "funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas".

Provavelmente, essa seja uma das grandes dificuldades nas unidades escolares, promover práticas de educação inclusiva significativas com o propósito de inserir alunos com deficiência intelectual nos diversos espaços da instituição de ensino. Também é oportuno lembrar que o Plano Nacional de Educação/PNE, Lei nº 13.005/2014, assegura a Meta 4, que trata da universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiências e preconiza na estratégia 4.10, o incentivo de "[...] recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2014).

Indo ao encontro das questões destacadas acima, foi criada a Lei Municipal 1.263/2016, que instituiu o Programa Municipal de Inclusão de Portadores[2] de Necessidades Especiais em turmas regulares da rede de ensino de Pedro Canário – ES, com a intenção de garantir os direitos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual nas salas de aula do ensino comum.

Nesse contexto, como falar em educação como direito, sem abordar o uso da Tecnologia Assistiva, enquanto recurso que facilita e permite práticas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual? Criticando um ensino que não possibilita recursos que promovem a acessibilidade ao currículo, Laplane (2007, p. 10) pontua que "o processo de educação formal se realiza de um modo particular, de forma tal que durante o percurso uma parte dos alunos é promovido e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída". No entanto, existe um gargalo que impede o rompimento dessas barreiras. Conforme aponta Laplane (2007, p. 18),

> A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais, e sociedade, põe em evidencia um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar.

1 Embora o decreto federal utilize a nomenclatura "deficiência mental", em 2004, em evento realizado pela Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde o termo deficiência intelectual é consagrado com o documento "DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL". O novo termo é mais apropriado por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.

2 Embora o uso correto na atualidade seja "pessoas com deficiência", a referida lei utiliza o termo "Portadores de Necessidades Especiais".

Dessa forma, existe uma contradição do que está posto nas políticas públicas e o que de fato acontece nas práticas de educação inclusiva. É importante compreender que em cada momento social as práticas pedagógicas são restabelecidas com novas conotações, e sempre estiveram vinculadas as questões como: reprovação, evasão, indisciplina e baixo resultado escolar.

Vigotski (2011, p. 868) ao enfatizar o desenvolvimento da pessoa com deficiência destaca que,

> [...] o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

A deficiência gera estímulos e possibilidades que precisam ser contempladas com recursos que não priorizem o déficit. Neste contexto, a proposta para o trabalho com o aluno com deficiência intelectual, será sempre a busca por caminho alternativo, indireto, tendo o docente como mediador dos conhecimentos que o aluno precisa apropriar-se.

Levando em consideração os pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvidos por Vigotski (2011) esse estudo tendo como objeto de pesquisa a Tecnologia Assistiva que são trabalhadas com os alunos com Deficiência Intelectual, nas práticas docentes cotidianas.

JUSTIFICATIVA DE ESTUDO

Enquanto coordenadora Municipal da Educação Especial da cidade de Pedro Canário - ES, tornou-se relevante a discussão das metodologias no âmbito do fazer docente no sentido de investigar as questões inerentes as legislações por um viés embasado nos documentos oficiais e saberes que os professores utilizam no cotidiano escolar para realizar suas tarefas na escola do Ensino Fundamental. Nesse sentido, conforme aponta Freire (1996, p. 32),

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A partir da escuta dos professores e do acompanhamento dos discentes é possível ter várias indagações referentes a eficiência dos recursos pedagógicos, bem como, o preparo dos professores para mediar os conteúdos aos alunos público-alvo da Educação Especial. Neste pressuposto, é possível compreender por meio da pesquisa, se realmente a

Tecnologia Assistiva permite uma mudança nas práticas de ensino e se gera aprendizagens significativas no contexto da Educação Especial.

No espaço escolar é importante que o processo de inclusão aconteça da melhor maneira possível para a construção de uma educação inclusiva emancipatória. Neste percurso, a inserção dos alunos com deficiência pode enfrentar vários desafios. No contexto escolar, temos documentos oficiais, salas de recurso multifuncional, recursos pedagógicos que possibilitam a aplicabilidade de um ensino diferenciado no cotidiano da escola, todavia, é necessário conhecimento e condições por parte do docente, para promover um ensino de qualidade.

Diante deste contexto, como objetivo geral, o estudo se propõe a analisar como o uso da Tecnologia Assistiva é inserido como prática cotidiana no processo de ensino-aprendizagem aos alunos com deficiência intelectual de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Pedro Canário - ES.

Como metodologia, para o texto ora apresentado, será feita uma breve análise de 04 trabalhos que entrelaçam os campos da tecnologia assistiva e da deficiência intelectual na linha de análise da perspectiva Histórico-Cultural.

REFERENCIAL TEÓRICO

O termo Tecnologia Assistiva, no Brasil, foi discutido e aprovado pelo Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, em 14 de dezembro de 2007, para assumir um entendimento de inclusão social à pessoa com deficiência por meio da mobilidade, comunicação e apropriação do ensino-aprendizagem.

Para tanto, a definição de Tecnologia Assistiva é,

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII)

De igual modo, há de se pensar que o conceito Tecnologia Assistiva não será relevante se não assegurar e prover meios legais para aquisição de equipamentos para ampliar, melhorar e dar qualidade de vida daqueles que tem a sua capacidade funcional restringida.

A tecnologia é, portanto, assistiva quando possibilita romper com barreiras que impedem a pessoa de desenvolver-se. Ademais, são também instrumentos, desde materiais adaptados, jogos, recursos pedagógicos, ou softwares, aplicativos, hardwares e tantos outros recursos existentes para facilitar a vida do aluno, todavia só terão êxitos, se o docente conseguir desenvolver estratégia, metodologia ou tiver habilidades e competências

para encaminhar esses recursos com clareza e entendimento, principalmente para o aluno com deficiência intelectual, visto que o mesmo não aprende no mesmo tempo e espaço que os demais sem deficiência.

Nesse sentido, concordamos com Ferreira e Ferreira (2007, p.37), ao afirmar que, "[...] coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela [...]". Nestes termos, alguns estudiosos apontam como fragilidade a forma de mediar o saber nas unidades de ensino regulares.

Para tal, Kassar (2007, p.63) menciona que,

> [...] algumas crianças com diferenças orgânicas [...] têm sido matriculadas em classes comuns do ensino regular, muitas vezes sem qualquer cuidado por parte da escola com adequação de procedimentos didáticos, adaptação de material e outros requisitos básicos.

Neste pressuposto, há um equívoco em acreditar que incluir a criança com deficiência intelectual é inseri-la no espaço da sala de aula, e ter o entendimento que cumpriu com a legislação determinada pelos entes federados. A escola, enquanto espaço democrático privilegiado, deve garantir um ensino pautado na qualidade com profissionais com formações para atuar nas diversas áreas do conhecimento, tornando o ambiente escolar culturalmente mais humanizado.

Nesse sentido, concordamos com Cristofoleti (2004), quando sentia fortalecida pela necessidade de explicitar que a criança é sim capaz de aprender, apesar das condições físicas, psicológicas e sociais adversas e muitas vezes precárias em que vive. Portanto, há de se pensar, de que modo é possível se apropriar dessa aprendizagem considerando os espaços como meios de interações e mediações de saberes. O professor enquanto mediador desse processo, deve nortear o ensino, de modo que, perpasse pelos caminhos diretos e indiretos para conceber a aprendizagem efetivamente inclusiva.

Em sua definição, Góes (2007, p. 71, 72) traz um apontamento sintético a respeito de alunos com surdez, em uma sala regular "[...] os próprios sujeitos surdos usavam "estratégias de inclusão" para se manterem na escola; atentos ao que os outros faziam e seguindo suas ações, tentavam cumprir os rituais de aula [...]". Essa é uma prática comum vivenciada por alunos público-alvo da educação especial nas escolas de ensino comum, que por vezes, torna-se um mero integrante de uma proposta sem significado, que reflete a falta de compromisso com a formação pessoal desse aluno, desconsiderando o percurso sociocultural do indivíduo.

A esse respeito Padilha (2005) ancorada na perspectiva histórico-cultural, privilegia em seus estudos acerca da pessoa com deficiência intelectual, a compreensão do sujeito enquanto ser social, simbólico, cultural, histórico, a partir das relações discursivas, considerando que o homem se forma e se transforma a partir da relação com o outro, e que o desenvolvimento intelectual das pessoas ocorre em função das interações sociais,

com possibilidades de obter sucesso por meio de intervenções pedagógicas significativas.

Assim, o uso da Tecnologia Assistiva na atualidade está associado ao que Vigotski (2011), dizia sobre os caminhos indiretos. Para ele, a aprendizagem das pessoas com deficiência ocorre de maneira igual às das pessoas sem deficiência, porém, os caminhos precisam ser outros.

Conforme menciona Vigotski (2011, p. 864),

> A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança se revela impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto.

Repensar as práticas docentes é um exercício constante no cotidiano do espaço escolar, uma necessidade para reconhecer os caminhos e percursos que trilham os docentes, os diferentes modos de conceber o processo de ensino-aprendizagem, como se materializam os documentos oficiais que norteiam o fazer do professor, ao mesmo tempo deseja identificar de que lugar o discente enxerga o mundo e consequentemente, como constrói suas aprendizagens, como ele aprende, quais as suas dificuldades.

Nesta perspectiva, será relevante olhar o aluno como sujeito não apenas da aprendizagem, de forma isolada, mas como ser social, que aprende com o outro, por meio da mediação com o grupo social, buscando caminhos alternativos, de modo que, possibilite uma nova postura nos espaços escolares, ou seja, uma educação justa e igualitária.

ANÁLISE DOS ESTUDOS PRODUZIDOS NO CAMPO DE ESTUDO

A revisão de literatura permite construir um agrupamento de trabalhos acadêmicos e estabelecer relações dialógicas entre o tema da pesquisa e o que se pretende trabalhar. A princípio, a busca por pesquisas que contemplassem à similaridade com a área do estudo que será aqui investigada se iniciou no Banco de Teses e Periódicos da Capes, porém, a partir da diversidade de dados analisados, ficou perceptível que há uma quantidade significativa de pesquisas sobre Tecnologia Assistiva para outros fins, que direciona para outras áreas e campos, muitas vezes limitando-se a outras deficiências ou transtornos.

Todavia, foi possível encontrar artigos entre os anos de 2016 a 2020, mesmo num número reduzido, que contemplam o tema inerente ao uso da Tecnologia Assistiva para aluno com deficiência intelectual, revelando preocupação em buscar informações que respaldem esses campos de atuação.

Nesta perspectiva, a busca possibilitou realizar leitura de várias pesquisas, no portal da Capes, no site do Centro Universitário Norte do Espírito Santo - CEUNES – UFES, e

outras, com publicações inerentes a Tecnologia Assistiva atrelada a deficiência intelectual. No que concerne ao uso da Tecnologia Assistiva, a pesquisa resultou na leitura de quatro (4) artigos, publicados em revistas de educação, para compreender melhor a respeito dos termos: tecnologia assistiva, deficiência intelectual e educação especial. A revisão pode ser vista no quadro 1:

REFERÊNCIAS	OBSERVAÇÕES DA PESQUISA
SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; BARROS, Denner Dias; SILVA, Ana Mayra Samuel; LIMA, Ana Virginia Isiano; SCHLÜNZEN, Klaus. OBEDUC: O uso da tecnologia assistiva. Revista de Pesquisa **Journal of Research in Special Educational Needs**. August 2016, Vol.16, Number s1, Ano 2016, p. 774–777. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12216. Acesso em: 03 de ago. de 2020.	A pesquisa pautou nas análises, práticas e estratégias de uso de Tecnologia Assistiva dos professores de Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais e apresenta os dados sobre a utilização desses recursos por parte dos professores, bem como sua compreensão sobre os pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da organização do Atendimento Educacional Especializado.
GIVIGI, Rosana Carla Do Nascimento; SILVA, Raquel Souza; ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de; SOUZA, Thais Alves de; RALIN, Vera Lucia Oliveira. O trabalho colaborativo na escola: o uso da tecnologia assistiva. Revista **Educação (UFSM**), Santa Maria, v.41, n.21, p.359-374, maio/ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19467/pdf. Acesso em: 04 de ago. de 2020.	Participaram da pesquisa cinco escolas da rede pública regular que possuíam matriculados, sujeitos com deficiência. Como resultados, destaca-se o acesso a um currículo mais inclusivo mediante a adaptação de diversos recursos pedagógicos através da implementação. A pesquisa descreve as ações respaldadas na Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e como estas impulsionaram o processo educacional dos sujeitos com deficiência.
CALHEIROS, David Dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial** l v. 31 l n. 60 l p. 229-244 l jan./mar. 2018 Santa Maria Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18825. Acesso em: 04 de ago. de 2020.	Os estudos foram necessários devido a demanda crescente de produção de conhecimento teórico e prático sobre tecnologia assistiva (TA) nos seus múltiplos contextos no Brasil. Por meio de uma revisão de estudos sobre conceitos e práticas, são relatadas considerações quanto as definições utilizadas, políticas que legitimam essa interface de uso na educação e investigações sobre práticas já realizadas.
SILVA, Aparecida Souza França; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia. Refletindo o fazer pedagógico na Educação Especial: uma análise dos conceitos vigotskianos no campo da deficiência. Revista **KIRI-KERÊ:** Pesquisa em Ensino, São Mateus-ES, Dossiê, n. 3, p. 83-92, abril, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/issue/view/1084. Acesso em: 06 de ago. de 2020.	A pesquisa buscou refletir sobre os saberes e as práticas dos professores de Educação Infantil na área da Educação Especial. O estudo se referencia na perspectiva Histórico-Cultural e suas contribuições para se pensar o campo da deficiência e as singularidades de aprendizagem dos sujeitos.

QUADRO 1 – Pesquisas acadêmicas investigadas

A partir da análise dos estudos ora pesquisados, evidencia-se a necessidade de pensar em estratégias diferenciadas para o ensino de alunos com deficiência intelectual que privilegiem recursos alternativos de qualidade e que vá ao encontro das especificidades e

singularidades de desenvolvimento de cada um, o que demonstra a relevância de se pensar no uso da Tecnologia Assistiva como processo qualitativo para o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o ser humano como ser Histórico-Cultural, é fortalecer uma concepção de mundo, que tem o aluno com Deficiência Intelectual, como sujeito da cultura e da história. Percebe-se que este é um caminho pouco discutido, mas com grande relevância e muitas contribuições.

A esse respeito Padilha (2005) ancorada na perspectiva histórico-cultural, privilegia em seus estudos acerca da pessoa com Deficiência Intelectual, a compreensão do sujeito enquanto ser social, simbólico, cultural, histórico, a partir das relações discursivas, considerando que o homem se forma e se transforma a partir da relação com o outro, e que o desenvolvimento intelectual das pessoas ocorre em função das interações sociais, com possibilidades de obter sucesso por meio de intervenções pedagógicas significativas.

Assim, o uso da Tecnologia Assistiva na atualidade está associado ao conceito de caminhos indiretos. Nesse contexto, no espaço escolar é importante que o processo de inclusão aconteça da melhor maneira possível para a construção de uma educação inclusiva emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 17 de ago. de 2019.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 19 de ago. de 2019.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Piso Salarial profissional nacional para profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 20 de ago. de 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 de ago. de 2019.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acessado em: 15 de ago. de 2019.

_____. Lei nº 1.263, de 29 de dezembro de 2016. **Programa Municipal de Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais**. Disponível em: http://www.camaramunicipalpc.es.gov.br/web/wp-content/uploads/2018/02/Lei-Municipal-n-1263.2016-instituir-o-programa-municipal-de-inclusao-de-portadores-de-necessidad.pdf. Acesso em: 17 de ago. de 2019.

CALHEIROS, David Dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 60 | p. 229-244 | jan./mar. 2018 Santa Maria Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18825. Acesso em: 04 de ago. de 2020.

CRISTOFOLETI, R.C. **O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina... Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

SILVA, Aparecida Souza França; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia. Refletindo o fazer pedagógico na Educação Especial: uma análise dos conceitos vigotskianos no campo da deficiência. Revista **KIRI-KERÊ:** Pesquisa em Ensino, São Mateus-ES, Dossiê, n. 3, p. 83-92, abril, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/issue/view/1084. Acesso em: 06 de ago. de 2020

FREIRE, P (1920) **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIVIGI, Rosana Carla Do Nascimento; SILVA, Raquel Souza; ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de; SOUZA, Thais Alves de; RALIN, Vera Lucia Oliveira. O trabalho colaborativo na escola: o uso da tecnologia assistiva. Revista **Educação (UFSM),** Santa Maria, v.41, n.21, p.359-374, maio/ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19467/pdf. Acesso em: 04 de ago. de 2020.

GÓES, M.C.R; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 2.ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2007.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **ALFABETIZAÇÃO.** Políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PIGOZZI, Simone Aparecida Moreira da Silva. Universidade do Planalto Catarinense, 2017.**A contribuição das tecnologias assistivas para a prática pedagógica do professor no aprendizado do aluno com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação) - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. LAGES/SC, 2017. Acesso em: 02 de ago. de 2020.

Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas– **ATA - VII** CAT CORDE/SEDH/PR. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 28 de jul. de 2020.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; BARROS, Denner Dias; SILVA, Ana Mayra Samuel; LIMA, Ana Virginia Isiano; SCHLÜNZEN, Klaus. OBEDUC: O uso da tecnologia assistiva. Revista de Pesquisa **Journal of Research in Special Educational Needs**. August 2016, Vol.16, Number s1, Ano 2016, p. 774–777.Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12216. Acesso em: 03 de ago. de 2020.

SARTORETO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Conceito de Tecnologia Assistiva.** 2020. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#:~:text=Tecnologia%20Assistiva%20%C3%A9%20um%20termo,promover%20Vida%20Independente%20e%20Inclus%C3%A3o. Acesso em: 28 de jul. de 2020

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.37, nº 04, p. 861-870, dez. 2011.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA DE SABERES

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão em 08/04/2021

Ana Maria Petraitis Liblik
UFPR – Setor de Educação
Departamento de Teoria e Prática do Ensino
http://lattes.cnpq.br/8670274334867588

RESUMO: Este texto é parte integrante de um relatório final de pós-doutoramento, realizado na Universidade de São Paulo, sob a orientação do Professor Doutor Nilson Jose Machado. O tema é o estudo e a socialização, via capacitação de professores e técnicos de escolas de ensino básico, de uma educação que seja Integral e Integradora de saberes.

PALAVRAS - CHAVE: Educação, Educação Integral.

COMPREHENSIVE AND INTEGRATING EDUCATION OF KNOWLEDGE

ABSTRACT: This text is an integral part of a final post-doctoral report, carried out at the University of São Paulo, under the guidance of Professor Doutor Nilson Jose Machado. The theme is the study and socialization, through the training of teachers and technicians of schools of basic education, of an education that is Integral and Integrator of knowledge.

KEYWORDS: Education, Integral Education.

1 | INTRODUÇÃO

O início de toda e qualquer pesquisa parte de questionamentos pessoais em acordo ou em desacordo com o status vigente. De uma maneira geral acredita-se que a Educação possa mudar a situação caótica em que vivemos, a sociedade e até o mundo. Sem sombra de dúvida, sem uma Educação correta, justa e densa nenhuma sociedade atinge patamares de excelência e mais, nenhuma mudança significativa pode ocorrer ao acaso, apenas deixando o tempo passar. É necessária uma reflexão sobre o que já foi feito, aproximando tempos e espaços mais dignos de nossas comunidades para fazer o presente e projetar o futuro. Futuro que sem Educação, com E maiúscula, não tem perspectivas reais de melhorias na qualidade de vida do ser humano. Mas, o que entendemos por Educação? Assunto tão comentado e pouco valorizado nos dias de hoje em nosso país, depende da época e do local para se explicitar.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), “Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo” (2013, p. 18). Isto sem considerar que “educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar,

apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta" (2013, p. 18). Como, onde e quando fazer isto? E mais, a escola hoje, atende às reais necessidades de nossa geração? Quanto mais a humanidade se desenvolve, mais são os conhecimentos que acumula e mais é o que acreditamos ter que ensinar aos nossos alunos. Afinal de contas, não é na escola que o saber conquistado e acumulado pela humanidade tem que ser ensinado? Mas, até que ponto os saberes a serem ensinados tem que ser tão amplos e subdivididos? A fragmentação do saber, com suas divisões e subdivisões amplia-se a cada nova conquista humana, a cada novo saber construído. E a escola, cada vez mais, abarrota-se de saberes, majoritariamente desarticulados entre si, acreditando que deva ser assim o seu ensino. Um olhar mais atento ou talvez mais perspicaz, pode perceber a dificuldade com que estes conhecimentos, saberes, estas ciências que se multiplicam, principalmente no ensino básico, dificultam o aprendizado. O termo *fragmentar* entra em nosso vocabulário em 1873, do latim, *fragmentum* e se encaminha para dois sentidos. Um deles é para indicar pedaços, frações ou migalhas e o outro é para a ação de despedaçar, dividir ou esmigalhar. Em ambos os casos, quanto mais se fragmenta, menores serão os pedaços a serem vistos e, no caso da escola, estudados. É comum ouvir de que quanto mais alguém se especializa em algo, menos sabe sobre a totalidade deste saber inicial. E se isto acontece com especialistas adultos como se apresenta esta situação para alunos que ainda não enxergam a ciência como um todo? Difícil…

E isto acontece por várias razões, entre elas, a falta de preparo específico dos professores, o excesso de conhecimentos, a fragmentação de saberes a serem apreendidos sem conexões uns com os outros estão entre os mais significativos obstáculos a serem superados. Se por um lado podemos alegar que o tempo em sala de aula é curto e não permite desenvolver o que se gostaria, e que também não se pode ensinar tudo, por outro lado nem se aprende nos cursos de formação a fazer isto. As ciências estudadas nas universidades são objetivas e específicas, e dificilmente se interconectam entrelaçando seus conteúdos. Falar mal da formação hodierna de professores não basta e é triste, mas seria um bom começo. Mesmo assim, nem tudo é mazela ou desespero na escola. Há muitas alegrias no espaço escolar e, entre elas, a curiosidade das crianças pelo novo, pelo inusitado, chama a atenção. E ao não permitirmos ou não possibilitarmos que isto aconteça (como é usual na escola), impedimos que o desenvolvimento da criança se aprimore, pois é a partir da ação, do testar, de usar suas habilidades e capacidades que isto acontece. Como relata Madalena Freire ao escrever a Introdução do livro *A paixão de conhecer o mundo* (1983),

> …quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a de sua capacidade de construir o conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. (FREIRE, 1983, p. 15)

Acreditando-se que há uma possível saída, para além de lugares comuns, pensemos em Educação Integral e Integradora de saberes, algo que "funciona" em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

O que se entende por Educação Integral e Integradora de saberes? A proposta/resposta é pensar a partir de três princípios iniciais:

1. Ampliação de tempo na escola, mas não necessariamente nas salas de aula, o que implica em:

2. Ampliação de espaços educacionais, gerando demanda para uma:

3. Ampliação de agentes educacionais (não necessariamente formados por instituições acadêmicas).

Longe de pensar que a partir da implantação destes três princípios acima se resolva, como num passe de mágica, o "problema" Educação, mas seguramente é um começo, e provavelmente seja uma das possibilidades para reverter a baixa qualidade da formação tanto docente quanto discente. Se os cursos universitários, que formam docentes não repensarem suas práticas, dificilmente teremos resultados que impactem na formação dos alunos. Pensar antes em uma formação mais adequada a estes objetivos para poder na sequência esperar por alunos melhor formados, preparados, e, mais adequadamente inseridos na sociedade em que vivem podendo assim agir para que esta qualidade tão desejada realmente incida sobre suas vidas.

2 | METODOLOGIA

A fim de atender aos princípios listados acima, pensar em "formar professores e gestores da Educação Básica para o desenvolvimento e a implantação de programas de Educação Integral e Integrada", e "oferecer formação continuada para professores e gestores de escolas públicas (e privadas) de Educação Básica", demos continuidade a um projeto extensionista da Universidade Federal do Paraná, mais amplo, e que envolve outros professores e alunos. Estes dois objetivos gerais se desdobram e se complementam com três objetivos específicos:

1. Investigar e entender a concepção de Educação Integral e Integrada dos professores, alunos, funcionários e comunidade, de determinadas escolas;

2. Aprofundar as discussões sobre a organização do trabalho pedagógico e das práticas pedagógicas da escola integral nos cursos de formação de professores;

3. Estudar o que possa ser considerado como integração na Educação Integral para efetivar tais processos nas ações docentes e, consequentemente, discentes.

Como sempre, ao iniciar uma apresentação/capacitação, ocorrem as apresentações formais e isto nem sempre é bom. Inibe o fato de eu ser professora de uma Universidade

Federal, a UFPR que é tão respeitada e sonhada por uma grande maioria de paranaenses. Depois eu me apresento com a qualificação de ter sido professora do Ensino Básico por muitos anos, o que muda o cenário rapidamente, e depois, o que planejei para o dia. Logo percebo, mais uma vez e como em quase todos os grupos que trabalhei, que desejam as práticas sugeridas para a tarde e pouca teoria. Mesmo assim solicito que respondam a três perguntas por escrito. Não, não é necessário se identificar e pode ser sim a lápis, digo invariavelmente na sequência. Sinto-me em casa, em uma escola de ensino básico. As perguntas que peço respondam são:

1. O que é Educação Integral;

2. De acordo com o que você professor acredita, se há, quais são os pontos negativos nesta proposta educacional;

3. Se há pontos positivos, quais são eles.

Começo pela questão negativa pois se estiverem contrariados por estarem ali, é o momento para me deixar isto bem explicitado. Ao recolher as respostas não deixo de passar os olhos pelos escritos e, mesmo em municípios onde a Educação Integral está implantada há mais de 10 anos, encontro "pérolas" com as abaixo. Educação Integral e Integrada (e as vezes Educação em tempo integral) é:

- ... mais tempo na escola;
- … extensão da carga horária;
- … é um tempo extensivo em que a criança fica na escola, estudando tanto no período matutino e vespertino;

E, ao mesmo tempo, outros professores conceituam:

- … não é extensão de carga horária e sim um currículo apropriado com atividades que fortaleçam o ensino aprendizagem
- … seria uma integração total da criança com a escola;
- … é aquela que atinge o desenvolvimento global do aluno, tanto na esfera cognitiva quanto na esfera social, preparando-o para o exercício da cidadania.

Parece incoerente ter respostas tão antagônicas, mas é o que realmente acontece. Muitos dos professores trabalham sem ter uma visão clara do que seja esta Educação Integral e Integradora de saberes. Alguns destes professores têm uma visão mais real do que seja a Educação Integral e Integrada, mas atribuindo-lhe a obrigação de "dar conta" de um bom processo educacional e relatam que a Educação Integral:

- … é a que abrange todas as áreas de uma forma a proporcionar uma maior interatividade do aluno com outras disciplinas.
- … é a que abrange o pedagógico e o bem-estar das crianças pois [a escola] afinal é a segunda casa da criança.

- … é educar o indivíduo em um período diário mais longo academicamente de uma forma em que o aluno possa ter os conteúdos em ambos os períodos e além dos conteúdos obrigatórios possa ter atividades extras que desenvolvem habilidades e socialização.

Estes mesmos professores parecem ter sido convencidos que a Educação Integral e Integradora de saberes seria:

- … muito importante para a criança não ficar nas ruas;
- … a apresentação de saberes para além dos escolares;
- … servir alimentação adequada e farta;
- … possibilitar a ambos os pais trabalharem fora de casa permitindo-lhes assim uma melhor renda e consequentemente, se espera, uma melhor qualidade de vida;

Interessante notar que apesar de ter solicitado antes os pontos negativos, muitos dos professores discorreram sobre os positivos antes e depois os negativos. E listam o que acreditam ser problemas a serem superados:

- … falta de espaços para atividades extraclasse, (algo que pode ser superado pensando no entorno da escola);
- … falta de profissionais para atender as oficinas. (Isto sim é um problema sério pois havia-se pensado no começo em utilizar alunos universitários para serem monitores de oficinas e/ou auxiliares nas aulas e, ao mesmo tempo, convidar expoentes da comunidade nos diversos campos do saber cotidiano. A UFPR, por exemplo, em Curitiba e região metropolitana, tem um projeto que trabalha com músicos locais que em sua maioria não tem formação formal para tocar e/ou cantar. A convite da respectiva comunidade e com a ajuda de professores da UFPR são realizados como que “saraus” com estes músicos onde muitos participam e levam adiante a sua cultura).

Os professores reconhecem, porém, que há de se estudar mais, compreender melhor e pesquisar:

- … é um novo desafio onde precisa primeiramente ser aprofundado o seu estudo para não ser apenas ser meramente “jogado” nas escolas.

Talvez a melhor compreensão sobre o que seja Educação Integral e Integrada foi escrita por uma professora do grupo, tímida, reservada, mas clara em suas crenças:

- … é o comprometimento da instituição de ensino em proporcionar ao educando o desenvolvimento integral na sua vida acadêmica e prepará-lo para a vida, onde possa atuar de maneira efetiva na sociedade na qual está inserido de maneira crítica, autônoma e participativa.

Não esperava, porém, uma frase quase que copiada de um texto universitário, ainda mais que uma boa parte destes professores, assim como esta última, somente

cursaram o Magistério e atuam com anos iniciais da Educação Básica. As respostas coletadas merecem uma análise mais detalhada, mas de uma maneira geral confirma-se uma insegurança no conceito de Educação Integral. Há várias vertentes, nomenclaturas e possibilidades que cada professor, ao explicitar o que acredita ser a Educação Integral, abre um leque de possibilidades, dando a impressão de que os conceitos variados provêm de realidades diferenciadas. Educação em tempo Integral valoriza a expansão de tempo, Educação Integral salienta a integração entre alunos – professores e membros da escola – família – sociedade. Por outro lado, a Educação Integral e Integradora de saberes engloba o tempo ampliado, o espaço para além da escola, os agentes educacionais a mais do que apenas os professores e principalmente uma integração entre o conhecimento e todos os atores destas ações. Sendo seres multifacetados, funcionando de forma global e interdependente, temos consciência de que cada um destes seres processa informações de forma diferente e complementar. Isto pode indicar que a aprendizagem terá um nível mais profundo e significativo se ocorrer por meio da articulação de diversos estilos e dimensões complementares, abstratas e experimentais, verbais e visuais, analíticas/racionais e também intuitivas. Sabe-se que se aprende melhor quando são mobilizadas diferentes linguagens e códigos e isto dificilmente ocorre em uma sala de aula regular, com o tempo e o espaço restritos. Mais uma razão para se efetivar um projeto de Educação Integral e Integradora de saberes.

Na sequência da capacitação, preparo-me para que não apenas me ouçam, mas principalmente reflitam sobre o que vou dizer. Não há problemas de indisciplina pois o assunto é da curiosidade deles e assim consigo a atenção de todos; percebo que há dúvidas que terão que ser sanadas até o final do dia ou em encontros posteriores. O ideal seria que organizassem pequenos núcleos de estudo e com isto se fortalecessem nas reflexões sobre Educação Integral e Integrada. Mas este é um segundo passo e nem sempre é fácil dar continuidade ao grupo de estudos, pois o início destes grupos é sempre animador e, com o passar do tempo, se não há uma proposta bem delineada e que atenda a seus cotidianos, desistem. A pouca existência destes grupos e a falta de profissionais que possam ajudar nas reflexões, dificulta o avanço e a continuidade. Seria necessário um acompanhamento mais próximo, mas como efetivar isto? Continua um mistério a sua realização/efetivação...

Passado este primeiro momento tenso, começo por contar um pouco do que é Educação e como foi entendida etimologicamente e durante o tempo. Enquanto o termo Educação vem do latim, *educatio-onis,* sendo introduzido em nosso léxico no século XVII com o significado de processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança, a palavra instrução, vem também do latim, *instruere,* ingressando no nosso vocabulário um século antes, século XVI, e significa transmitir conhecimento a, lecionar, informar. A palavra ensinar *(insignare = marcar com um signo, um sinal)* é bem anterior, sendo incorporada ao vocabulário já no século XIII, como transmitir conhecimento. Interessante que, pelo menos na apropriação do termo, a instrução vem antes do vocábulo educação. E

que o ensino deve deixar marcas no aluno, como se este processo fosse doloroso ou até mesmo cruel. Mas não foi assim que parece começar a história da Educação.

Falar dos homens das cavernas e de como os anciãos ensinavam os seus saberes ao redor do fogo, contando histórias que provavelmente geraram mitos e lendas a serem contados e recontados por gerações abranda o impacto inicial do signo, da marcação. A ideia da reprodução de histórias e da cópia é antiga, muito mais antiga do que pensamos corriqueiramente. De acordo com Fabregat (1959), estudioso do ensino do desenho através dos tempos, temos que:

> "Los primeros datos que tenemos acerca de la enseñanza del dibujo, y del método empleado em ella, se remontan al neolítico. […] En la costa del mar Mediterráneo, y en la región de Valencia, encontróse que em una cueva de arte neolítico, la "Cueva del Cavalls" aparecieron dibujadas en la pared em una porción de pizarras esparcidas por el suelo, una cabeza de caballo. La de la pared era evidentemente el modelo, las de las pizarras esparcidas por el suelo, ejecutadas por manos inexpertas, las reproduciones de los alumnos a la misma." (FABREGAT, 1959, p. 13)

Surpreende aos ouvintes que a ideia de que se ensinava desenho a partir de cópias. Hoje isto parece não ser muito aceito por professores e estudiosos do ensino de Arte, mas na maioria destes cursos, de diferentes países e locais, o desenho, a representação, começa pela cópia não apenas do bidimensional, mas também do volume, do objeto tridimensional. E (re)pensar que hoje negamos a cópia como um possível caminho para ampliação de repertório dos apreendentes e aprendentes. Um é a posse do saber, ter um livro, escrever/organizar um resumo, "decorar" listas e frases da web, cantadas ou não e o outro é ultrapassar esta "posse" e incorporar o novo ao que já se sabe. Vários são os teóricos da Educação que afirmam isto. Vygotsky nos fala da Zona Proximal e de como se constrói o conhecimento. Piaget, das etapas de aprendizado da criança. E mais, de acordo com Teberosky, os desenhos, ao coexistir com os sinais representativos da oralidade, a representação da fala, via desenho ou escrita pode ser copiada e aprendida para exercitar posteriormente uma criação pessoal, que ultrapasse o visto, observado, copiado e recopiado de memória. Madalena Freire também sugere que para possibilitar que se desenvolva a criatividade nos alunos é necessário primeiro observar o que vai ser descrito, desenhado. Em um segundo momento, realizar a cópia, seja ela na escrita, seja no desenho – ambas manifestações são representações gráficas. Em uma terceira etapa, representar novamente, mas de memória o que se quer significar, dizer, escrever, desenhar. Somente após este percurso de três etapas é que se pode solicitar aos alunos que criem algo diferente, inusitado, algo que seja deles, a partir do que foi observado, copiado, refeito de memória. Desta forma o repertório amplia-se possibilitando que o aluno desenvolva sua capacidade de criar para si o que muito provavelmente já é do conhecimento de outros sujeitos. Isto é aprender, é apropriar-se dos saberes existentes.

Chego na Educação mais conhecida, encaminhando a fala para uma Educação em

tempo integral e com a integração de saberes. Apresento o sistema educacional da Grécia e de outros povos antigos, perpassando rapidamente como são hoje alguns países em termos de Educação. Fala-se na mídia sobre locais onde a cultura é muito, muito diferente da nossa e mesmo assim são feitas comparações. Finlândia, Suécia, Dinamarca na Europa, China, Japão, Coreia do Sul na Ásia não podem ser modelos para o Brasil pois as culturas que geram as respectivas escolas são muito diferentes e com isso partimos de comparações que agregam poucos valores e possibilidades ao nosso público. Se as culturas que geram estas escolas são diferentes, impossível pensar em "copiar" estes modelos *ipsis literis* pois muito provavelmente estarão fadados ao fracasso ou ao insucesso.

Entre outros tantos problemas chega-se à conclusão de que não é o dinheiro apenas que faz a diferença, mas há outros fatores que influenciam os resultados de exames nacionais e internacionais. De acordo com Gustavo Iochpe, em artigo publicado na Revista Veja, em novembro de 2006 e depois reapresentado em 2012 no livro *O que o Brasil quer ser quando crescer?* fica explícito que no Brasil, há muito investimento e pouco resultado, pois "nem o Brasil gasta pouco, nem o aumento do gasto é a panaceia para os nossos males". (IOCHPE, 2012, p. 27). Isto escrito gera um desânimo cruel: ainda vale a pena acreditar que a Educação pode ser uma saída para a crise que vivemos? Sim, com certeza, mas "enquanto não trocarmos o discurso de cifras e leis pelo de trabalho e resultados, estaremos apenas jogando mais e mais recursos em um sistema roto e incompetente, que vem produzindo ignorância, pobreza e atraso" (IOCHPE, 2012, p. 31). Interessante notar que mesmo o autor não sendo da área da Educação, é claro em suas análises (textos sempre escritos a partir de dados públicos oficiais) e suas constatações que retratam parcialmente a realidade da escola brasileira.

Os professores parecem não acreditar no que falo e a seguir, incentivo perguntas. Geralmente o começo é tímido e com medo de perguntar o óbvio ou algo muito específico. Neste município, uma das alunas, que eu soube depois ter uma posição contrária à implantação da Educação Integral em sua escola me pergunta: a senhora acredita mesmo nesta tal de Educação Integral? Fico perplexa com a sua animosidade e vagamente lembro da minha responsabilidade em ter energia e ter uma visão positiva da Educação. Mas respondo que acredito sim na Educação Integral, mesmo porque "a Educação ou é Integral ou não é Educação" e então penso em como convencer alguém que não quer ser convencido. Corroborando esta ideia, WEYMAR (2015) escreve,

> À Educação Integral, importa considerar que toda Educação é integral, pois para educar alguém precisamos envolvê-lo com outras pessoas, espaços e tempos. Daí que a Educação Integral tem que ser entendida na própria definição do seu termo e ser compreendida como um processo que se dá ao longo da vida (desde a Grécia Antiga se busca a formação do ser humano em todas as suas dimensões: estéticas, morais, éticas, metafísicas e físicas). (WEYMAR, 2015, p. 91).

Para fazer uma atividade interdisciplinar não é somente "juntar" saberes, mas ultrapassar estes saberes fazendo algo para além. Percebo que conquisto com minha fala e exemplos concretos e sei que quase todos que estão presentes querem propor atividades para seus alunos. Infelizmente sei que para eles, se algo não der certo na primeira vez, vão abandonar o trabalho e, se der certo, vão repetir, em sua maioria, apenas o que viram, ouviram e fizeram, sem ampliar a ação, o saber. Poucos darão continuidade às ações sugeridas. Mas, sinto que é um começo.

Preocupo-me então com conteúdos escolares. O que ensinar? O que efetivamente é importante? Machado escreve que, "O calcanhar de Aquiles da escola é esta carência de interesse pelos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas" (Machado, 2015, p.5). Não somente concordo e penso conjunto, que se não bastasse e imensa fragmentação dos saberes apresentados aos alunos na escola, estes, da forma com que são apresentados/ensinados, dificilmente geram nos alunos interesse. Então reflito, esta paixão que alguns poucos alunos sentem, depende do conteúdo ou da maneira de apresentá-lo? Prudente seria pensar que ambos os fatores interferem, mas o saber é, por si só, apaixonante e não deveria depender tanto assim de uma metodologia escolhida adequadamente para o grupo, Didática pura!!! Ensinar saberes aleatoriamente é contraproducente, deveria ser apenas usado em momentos significativos e pontuais. Gera um conglomerado de ideias desconexas que não explicam o desconhecido para os alunos. O que deveria ser ensinado como conteúdo escolar, involucrado em disciplinas, teria que ser essencial para que se pudesse "construir", com cada novo saber, algo além, algo mais complexo e que melhor pode explicar o novo, o desconhecido que gerava dúvidas e incertezas e com o aprendido/entendido, se apresenta sólido, claro e, acredito eu, poderia apaixonar nossos alunos para a continuidade dos estudos. Então o que devemos ensinar aos nossos alunos nas escolas? Quais conteúdos são efetivamente básicos e imprescindíveis? Que saberes disciplinares auxiliam na plena formação de um sujeito que seja ao mesmo tempo individual e coletivo? Sujeito que é único, singular, mas não pode estar/ser isolado de sua comunidade, dos seus pares? Portanto, se o fim último da Educação é a formação pessoal dos alunos, (ideia também defendida no relatório Edgar Faure[1] publicado em 1970, escreve que o papel da escola é formar cidadãos" (FAURE, citado por Gadotti, 2013, p.111), o que lhes devemos apresentar/ensinar, via disciplinas?

Mas decidir quais são as ideias fundamentais em cada disciplina não basta. É necessário mapear a disciplina e o que é ensinado nela. A partir disso escolher as ideias fundamentais. Com isso em mente é necessário "…compor um elenco – e não apenas um conjunto de ideias fundamentais." (Machado, 2015, p. 19). É óbvio que entre estas ideias haja certa interdependência e coerência na divisão do espaço compartilhado, mas há mais a ser levado em conta. Este elenco escolhido, tal como um mapa, uma representação

1 Edgar Faure, ex-ministro de Educação da França, coordenou a Comissão Internacional da UNESCO que elaborou o relatório que levou o seu nome, no Ano Internacional da Educação (1970).

gráfica ou outra qualquer, represente a totalidade do território disciplinar a ser estudado. Segundo Machado, "todo mapa é um mapa de relevâncias" (Machado, 2015, p. 20) e uma das maiores qualidades de um bom professor e ser capaz de adequar estes "mapas" ao grupo de alunos com os quais trabalhará estas ideias fundamentais e suas relações. Outro importante ponto a ser considerado é que estas ideias fundamentais geralmente ocorrem aos pares, sendo complementares. E estas oposições podem e devem ser ultrapassadas para que os saberes se complexifiquem e se aprofundem dando densidade ao que os alunos aprendem. Mais um ponto significativo a ser considerado nesta escolha para o mapeamento é ter o cuidado para que as ideias a serem consideradas como fundamentais não sejam em demasia. Metaforicamente podemos pensar no conto de Borges quando relata que um mapa não pode ser tão grande quanto a realidade pois se sobreporia a ela, mas tem que ter pontos significativos e representativos do que se quer informar.

> ...Naquele império, a Arte da Cartografia alcançou tal Perfeição que o mapa duma Província ocupava uma Cidade inteira, e o mapa do Império uma Província inteira. Com o tempo esses Mapas Desmedidos não bastaram e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o Tamanho do Império e coincidia com ele ponto por ponto. Menos Dedicadas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes decidiram que esse dilatado Mapa era inútil e não sem Impiedades entregaram-no às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos Desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa habitadas por Animais e Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Geográficas.
>
> (Borges, 1999, p.247)

Um currículo assim constituído possibilitaria que se tivesse algo como um núcleo comum e outro diversificado. O primeiro para todos e o segundo a ser implantado de acordo com os interesses e desejos da comunidade local. De uma certa forma isto é contemplado na mandala de saberes que o Programa Mais Educação do Ministério de Educação e Cultura do Brasil tem como referência.

Ao final das atividades sempre retomo conceitos apresentados sobre projeto, interdisciplinaridade e principalmente sobre Educação Integral (mais tempo, mais espaços e mais agentes educacionais) e Integrada (saberes associados para além do lugar-comum que geralmente é ensinado). De acordo com Moll (2017), "É realmente pensar e aplicar uma reestruturação que rompa com o esquema engessado de períodos de 40 e tantos minutos em que o professor entra na sala, passa a matéria, sai, aplica uma prova final e pronto."

Ubiratan D'Ambrósio, em seu artigo *Formação de valores: um enfoque transdisciplinar*, adverte que a Educação Integral implica na construção de conhecimento e na vivência de sistemas de valores subordinados à ética maior de respeito, solidariedade e cooperação. Também do Centro de Referências em Educação Integral, do livro *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*, "a Educação Integral é

uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais." (2013)

3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Continuo acreditando em uma Educação "inteira", sem fragmentações polarizadas, sem alternâncias bipolares, uma Educação que seja ao mesmo tempo Integral e Integradora de saberes. Teremos ou não teremos o ensino de Arte? A Sociologia e a Filosofia permanecem no currículo? É certo que "a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas" (BRASIL, 2013, p.27), e discussões como as acima mencionadas e em discussão no Congresso Nacional, não ajudam a organizar uma escola "melhor". De acordo com Branco e Liblik (2010),

> A Educação Integral de hoje para ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além, na horta, na construção e no galinheiro da vizinhança. De tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se estes locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos, estão plenos de significados e valores para serem aprendidos. (2010, p. 395)

É sabido que precisamos de um repertório de saberes para ensinar. Começar pela reprodução, pela cópia não é errado, mas não pode ser a única metodologia utilizada. Curiosidade para … algo que deveria permear toda intenção de ensino nas escolas. Alunos curiosos procuram informações e bem que poderia ser a escola o local onde encontram respostas para suas perguntas. Hoje a tecnologia como que vive com nossos alunos e os professores não acompanham. Isto é questão para outro texto, outros pensamentos, outros estudos.

Parece que discutir Educação está na "moda". Muito se fala, pouco se põe em prática, menos ainda se reflete sobre o que se entende efetivamente por Educação. Resultados obtidos nacionalmente e em avaliações internacionais, em comparação a outros países nos deixam envergonhados e desanimados. Avaliações internas não ajudam a melhorar o ânimo. Grandes ideias, talvez até megalomaníacas, demoram para ser gestadas e demoram mais ainda para serem implementadas e, com mudanças nos diferentes níveis de governança, são "trocadas". E parece que tudo acaba identificando apenas a falta de recursos. Se é difícil mudar, por que não tentamos ver o que efetivamente pode ser feito sem esperar por milagres ou soluções mágicas? Um projeto bem elaborado e implementado de Educação Integral e Integrada pode ajudar, mas, mesmo assim, sempre a Educação estará em crise, como afirma Mario Sergio Cortella no início de seu livro, *A escola e o conhecimento*, fruto de sua tese de doutoramento orientada pelo Prof. Paulo Freire. Implantar a Educação,

sendo ela Integral e Integradora de saberes pode ser entendida então, como oportunidade para superação das dificuldades e mazelas de nossos tempos escolares e de nossa frágil sociedade.

REFERÊNCIAS

BORGES, J.L. Sobre o Rigor na Ciência, *in* ***Obras completas de Jorge Luis Borges****,* volume 2. São Paulo: Globo, 1999.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** 2ª. ed. 9ª. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FABREGAT, E. **El dibujo infantil:** Aspecto Histórico de la Enseñanza del Dibujo. México: Luis Fernandez G., S.A., 1959.

IOCHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer?** 1ª. ed. São Paulo: Paralela, 2012.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo.** 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LIBLIK, A.M.P. **Aprender Didática, ensinar Didática.** Curitiba: IBPEX, 2011.

PINHEIRO, Marta; LIBLIK, A. M. P. **Educação Integral e Integrada.** 2ª.ed. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2010.

PINHEIRO, Marta; LIBLIK, A. M. P. **Educação Integral e Integrada:** subsídios para a formação de professores. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2015.

CAPÍTULO 3

POLÍTICA DE INCLUSÃO E SEUS PILARES: A EXPERIÊNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO EM EPT

Data de aceite: 01/07/2021

Lizandra Falcão Gonçalves
Universidade Federal de Santa Maria

Mariglei Severo Maraschin
Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa realizada, vinculada à área de concentração Educação Profissional e Tecnológica e desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial/UFSM. Ela faz parte dos estudos realizados na Linha de Pesquisa 1: Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica. O mesmo traz uma análise da implementação dos pilares da política de inclusão Ação TECNEP, voltada para as pessoas com deficiência, em um campus de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A pesquisa partiu da busca por referenciais Ribeiro (2016) Siluk e Paulo (2014) dentre outros. A metodologia escolhida consiste em pesquisa qualitativa, na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Investigou-se o campus por meio de entrevistas semiestruturadas, direcionadas aos servidores que atuam na política de inclusão e aos estudantes com necessidades educacionais especiais e as respostas foram registradas em diário de campo. Como resultados, há o entendimento de que os movimentos de implementação da Ação TECNEP no campus provocaram implicações significativas para a Instituição, pois os pilares da política de inclusão: a inclusão, a permanência e a conclusão, evidenciam que eles foram concretizados.
PALAVRAS - CHAVE: Políticas públicas, Inclusão, Ação Tecnep.

ABSTRACT: This work presents part of a research carried out, linked to the Professional and Technological Education concentration area and developed within the scope of the Graduate Program in Professional and Technological Education, of the Colégio Técnico Industrial / UFSM.
KEYWORDS: Public policies, Inclusion, Tecnep Action.

1 I INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e da consequente acessibilidade é alvo de preocupação das instituições de educação em todos os níveis e modalidades de educação. De modo geral, os envolvidos nos processos educacionais, sejam técnicos ou professores, buscam informações a respeito da temática e participam, direta ou indiretamente, das questões que a envolvem.

Este trabalho tem como objetivo apresentar a análise do processo de implementação da política de inclusão em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvida em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A política

em questão é a Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais - Ação TECNEP, a qual se pautou por pensar a educação inclusiva em EPT como um processo partindo de três pilares: a inclusão, a permanência e a conclusão.

Considerando que a temática desta pesquisa se insere no campo das ciências humanas o método acolhido foi o qualitativo (CRESWELL, 2007), na perspectiva do materialismo histórico dialético. De acordo com Frigotto, 2010:

> [...] quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (p. 79).

Assim sendo esta pesquisa foi ancorada sobre as ações e experiências dos sujeitos envolvidos e nos movimentos desencadeados a partir das mesmas no processo de implementação da política de inclusão no campus do Instituto pesquisado.

Os procedimentos de pesquisa foram desenvolvidos por meio de entrevistas semi-estruturadas e diário de campo. As entrevistas ocorreram com as gestoras de diferentes períodos da implementação da Ação TECNEP e também com discentes inclusos na instituição, quanto aos registros em diário de campo, estes aconteceram durante as visitas ao Instituto.

Dessa forma, organizou-se este texto para dar conta dos objetivos propostos da implementação da política de inclusão em EPT em seis partes: as ações e experiências de inclusão no Instituto, as ações e experiências, a eliminação das barreiras arquitetônicas para a permanência, a prática rompendo com barreiras atitudinais, a experiência do campus com as barreiras pedagógicas, as barreiras comunicacionais e as experiências de conclusão.

2 | A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO EM EPT: A AÇÃO TECNEP E SEUSPILARES

A política pública de inclusão em EPT Ação Tecnep, desenvolvida em âmbito nacional, depois de uma década em funcionamento, foi disciplinada em 2010 por meio de uma Portaria do Ministério da Educação. Neste documento os objetivos da política são expressos, já no primeiro parágrafo:

> Art 1º - Disciplinar a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP, que tem por objetivo a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [...]. (BRASIL, 2010, p. 1).

No contexto desse estudo, fez-se necessário analisar as ações e as experiências de inclusão, permanência e conclusão dos estudantes as quais movimentaram o processo de implementação, com vistas a identificar as implicações geradas no campus.

2.1 As ações e experiências de inclusão no Instituto

O processo de concretização da inclusão em EPT inicia quando a pessoa com necessidade educacional especial acessa a vaga na instituição de educação profissional desejada. Os objetivos a serem atingidos pela Ação TECNEP pressupõem, primeiro, a inclusão dos sujeitos da política pelo acesso às vagas.

O campus do Instituto pesquisado, quando começou a implementar a política de inclusão (2005) ainda era um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), não tinha reserva de vagas. A exigência feita pela instituição era a comprovação de grau de estudo formal suficiente para o acesso à vaga desejada, ou seja, se a vaga a ser acessada era de nível técnico, o candidato deveria comprovar a educação formal recebida em nível fundamental; caso o curso fosse de nível superior, deveria comprovar o ensino médio, e assim sucessivamente, conforme relata a Gestora 2.

No ano de 2008, o CEFET passou a se chamar Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, obtendo, em 2009, o regulamento de Ações Afirmativas, e, com isso, a reserva de vagas. Aos estudantes com necessidades educacionais especiais, foi destinado o percentual de 5% das vagas nos cursos. Atualmente, o processo seletivo é realizado de forma adaptada às necessidades do candidato e indicadas no ato da inscrição.

Em entrevista realizada com gestoras e também com os estudantes inclusos, confirma-se que o acesso é um elemento de êxito no processo de implementação da política de inclusão no *campus*. Os estudantes, em sua maioria, revelaram não ter dificuldades de acesso às vagas.

Destaca-se que a reserva de vagas e o processo seletivo adaptado são apenas uma parte no processo de inclusão, deste modo, foi preciso tornar o *campus* acessível em todos os aspectos, para que os alunos inclusos possam permanecer e concluir o curso acessado.

2.2 As ações e experiências para a permanência

Sobre a permanência dos estudantes inclusos em seus cursos, Ribeiro (2016) comenta:

> Alcançar os objetivos da política de inclusão implica remover barreiras no sentido de modificar a realidade das instituições de educação profissional para atender aos ideais de inclusão partindo de que a noção de inclusão [...] implica uma mudança de perspectiva educacional, na qual as diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas e cognitivas dos estudantes passam a serrespeitadas e valorizadas. (RIBEIRO, 2016, p. 38).

É durante a permanência que se efetiva a inclusão, e, para isso, é preciso superar contradições, as quais são evidenciadas no decorrer do processo de inclusão. A superação

de contradições passa por mediações de situações nas quais se evidenciam as barreiras. Cada indivíduo apresenta um quadro específico, que demandará mediações no sentido de que a educação formal se concretize. Desse modo, as ações para garantir a permanência dos sujeitos inclusos fizeram-se construir pela instituição. Siluk e Paulo (2014) consideram ser o acesso uma não garantia de possibilidades de permanência desse público na educação escolar.

O processo voltado a atender as condições de acessibilidade, conforme destaca Gil (2006), dependerá de cada ambiente e, também, de posturas e atitudes, as quais são marcadas por movimentos e participação de todos.

Considerando a tipificação de barreiras contida no Estatuto da Pessoa com Deficiência e as dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki (1997), entendeu-se no desenvolvimento da pesquisa, no instituto pesquisado, evidenciou-se que durante o processo de implementação houveram ações no sentido de eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais. Este trabalho traz na sequência as ações desenvolvidas visando a ruptura com barreiras atitudinais.

2.3 A prática rompendo com barreiras atitudinais

As barreiras atitudinais, segundo Mendonça (2013), partem de preconceitos e estereótipos, e são causa de discriminação. Assim sendo, Ribeiro destaca que “Barreiras atitudinais são atitudes e posturas que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de relação social e interferem diretamente na educação da pessoa com deficiência” (RIBEIRO, 2016, p. 57).

Logo, no princípio da implementação, ainda não havia estudantes inclusos; as ações no sentido de romper as barreiras atitudinais foram voltadas para a comunidade do campus e concretizaram-se por meio de sensibilizações que aconteciam nos grupos de estudos. Nestes buscava-se vencer resistências, conforme registrado em entrevista à Gestora 2.

No encontro nacional da Ação TECNEP, ocorrido em 2005, em Brasília, a professora que representava a instituição foi informada sobre as primeiras temáticas sobre as quais deveriam atuar como formadores, visando à sensibilização e à formação: O que é a inclusão? Como receber na instituição as pessoas com necessidades educacionais especiais? Estas temáticas foram uma sugestão da Ação TECNEP. Os encontros aconteciam quinzenalmente, segundo a Gestora 1. Além das temáticas introdutórias, os grupos de estudos buscavam a presença de profissionais como psicopedagogos e educadores especiais, visando à formação em uma área até então pouco conhecida pela maioria dos professores e técnicos do CEFET. “As temáticas de estudos giravam em torno das dificuldades de aprendizagem, tais como dislalia, discalculia, e também versavam sobre surdez, deficiência visual e outros”. (Gestora 2).

> Para romper as barreiras atitudinais no *campus*, foram realizados trabalhos diversificados, alguns de abrangência regional, buscando sensibilizar para questões da inclusão a comunidade externa à instituição. Foram realizadas oficinas com objetivo de trabalhar a inclusão de forma lúdica, e também foram realizadas palestras, visando envolver todos os servidores, estudantes e comunidade.

Desenvolveu-se o Projeto Etiqueta na Convivência com Pessoas com Deficiências, que teve duração de dois anos e meio. Esse contou com a participação de dois alunos surdos, que eram bolsistas, conforme narra a Gestora 2. O projeto, que buscava levar as pessoas a pensarem sobre as situações cotidianas das pessoas com deficiências, fez com que os participantes, que eram membros da comunidade escolar e também da comunidade externa ao *campus*, refletissem sobre as questões relativas à inclusão, de modo lúdico e descontraído.

O processo de mediações das barreiras atitudinais tornou-se um contínuo, apresentando-se como mais uma implicação da implementação da Ação TECNEP no *campus*. As formações com intenção de eliminar barreiras atitudinais mostraram-se importantes desde o início da implementação, conforme destaca uma gestora.

Assim, atualmente, a Instituição mantém formação continuada sobre inclusão educacional mantendo em constante visibilidade esta temática. Há o entendimento de que as barreiras atitudinais se manifestam junto às outras barreiras, devendo ser alvo de trabalho constante, pois os avanços para venceras demais barreiras acontecem vencendo, antes, a primeira.

O trabalho no sentido de romper barreiras atitudinais no *campus*, entendido nessa profundidade, trouxe como implicações para a instituição a possibilidade de quebra das demais barreiras, a organização sistemática de cursos de formação na temática de inclusão e a redução de resistências, na medida do esclarecimento da comunidade.

Assim sendo, entende-se que as barreiras atitudinais são um primeiro passo rumo à acessibilidade. É necessário garanti-la antes das demais barreiras, assim como com as arquitetônicas, que são apresentadas na subseção seguinte.

2.4 A eliminação das barreiras arquitetônicas

Quanto à dimensão da acessibilidade arquitetônica, com vistas à implementação da política de inclusão, esta passou, necessariamente, pelo processo de eliminação das barreiras arquitetônicas. A Lei n.º 13.146/15 define, além de uma noção geral de barreiras, também as que são consideradas arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados (BRASIL, 2015). Sobre a acessibilidade dessa dimensão, Sassaki (1997) afirma que ela é possível quando as barreiras arquitetônicas deixam de existir nos ambientes físicos. Gil (2006) considera:

> [...] as principais barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam são o preconceito, a discriminação e os ambientes sem acessibilidade, porque estes foram criados a partir da concepção idealizada de uma pessoa normal, do „homem perfeito" [...]. (GIL, 2006, p. 1).

A importância da eliminação das barreiras arquitetônicas foi salientada desde o início da implementação. Os trabalhos, nesse sentido, começaram a ser desenvolvidos nas primeiras reuniões de formação e sensibilização, buscando refletir sobre como, na parte física, as instituições tinham que se organizar para receber as pessoas com necessidades educacionais especiais.

As primeiras ações no sentido de romper barreiras arquitetônicas foram as construções de rampas, de modo improvisado. Um dos fatores consideradosrelevantes para a efetivação da acessibilidade arquitetônica foi o fato de que o CEFET atuava em âmbito de educação superior, e o MEC avaliava os cursos superiores considerando uma série de dimensões para um bom desempenho, uma dessas sendo a Avaliação de Acessibilidade.

Conforme o relato da Gestora 2, no início da implementação, prevaleciaa construção antiga do CEFET. A qualidade das ações no sentido de romper barreiras arquitetônicas foi conquistada com o conhecimento e a aplicação da NBR-9050, e também considerando as limitações dos alunos inclusos na instituição.

A implementação da política no *campus* procurou observar as necessidades individuais de cada estudante incluso; assim, os alunos foram convidados a falar sobre suas dificuldades, para que se pensassem ações para eliminar barreiras. A atenção a necessidades peculiares de cada aluno incluso pela equipe da instituição é também posta em relevo pelas Gestoras 2 e 3, sendo encarada como uma postura necessária e que trouxe implicações positivas.

A partir de 2008, as mudanças qualitativas que começaram com a aplicação da NBR 9050/2004 foram somadas às reuniões do NAPNE com engenheiros e arquitetos, visando construir o Plano de AcessibilidadeArquitetônica do já então Instituto Federal.

Em 2013, foi aprovado o Plano de Acessibilidade Arquitetônica e Estrutural da Instituição. Esse Plano resultou das reuniões realizadas entre os especialistas da área, os Coordenadores do NAPNE e a Coordenadoria de Ações Inclusivas. O documento determina que cada *campus* tenha, em sua estrutura, uma Comissão de Infraestrutura composta por diretor geral, diretor de ensino, coordenador de ações inclusivas ou coordenador do NAPNE, engenheiro e servidor responsável pela engenharia. Na Reitoria, ficou instituída uma Comissão de Infraestrutura geral do *campus*, composta pelos engenheirosdo Instituto e por um professor de arquitetura.

A acessibilidade arquitetônica do *campus* foi registrada em diário de campo. É possível observar, desde a entrada da instituição, a ausência de barreiras arquitetônicas, evidenciando as condições de acessibilidade. Porém,o processo continua em construção.

Paralelamente, nesse processo de eliminação de barreiras, ganham relevo, também,

os trabalhos realizados no sentido de romper barreiras pedagógicas.

2.5 A experiência do campus com as barreiras pedagógicas

Sobre as barreiras pedagógicas, esclarece Mendonça

> As barreiras pedagógicas são identificadas como aquelas que„ incluem metodologias para a adequação das aulas ministradas pelo professor, como a adequação de técnicas, teorias e métodos, para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos. (MENDONÇA, 2013,p.12)

A implementação da política de inclusão, no que se refere à quebra de barreiras pedagógicas, passou, necessariamente, por um processo de sensibilização dos professores e de quebra de barreiras atitudinais, pois a participação docente, no começo do processo de implementação, não foi expressiva. Visando garantir a participação nas reuniões de formação, foi estabelecida pela direção de ensino a prática da convocação, conforme revelaa fala da Gestora 2: "Nós íamos fazendo, então existe o contágio, as pessoas vão se contagiando e ao mesmo tempo nós chegamos a fazer convocação coma direção de ensino, tinha que ter assinatura". (GESTORA 2). A Gestora 4 também comenta:

> Sobre a aceitação da formação dentre os servidores- olha, o que vou dizer, como é convocação está, assim, aumentando um pouco a participação, mas mesmo assim não é o número esperado como queríamos, a questão da inclusão é uma questão de todos, uma responsabilidade de todos. (GESTORA 4).

Os cursos de formação buscavam esclarecer pontos importantes do processo de inclusão educacional, pontos que tratam da concretização da inclusão escolar. No sentido de eliminar barreiras para a concretização da inclusão, Carvalho (2009) considera que os cursos de formação são importantes para que os educadores possam ressignificar suas práticas. Essas oportunidades são comentadas pela Gestora 2:

> [...] nós buscamos conhecimento para saber o que é uma adaptação? O que é a flexibilização curricular? Então todo este trabalho, isto foi um aprendizado foi em oficinas, rodas de conversa trocas de conhecimento para realmente a gente buscar alternativas, estratégias de adaptações em conteúdos de professores e nós sempre fomos dessa forma, não tínhamos educador especial [...]. (GESTORA 2).

A adaptação curricular deve compreender, além dos métodos, também os recursos e as técnicas que podem ser utilizadas para melhorar as condições de aprendizagem do alunado (MENDONÇA, 2013). Essa perspectiva é definida por Carvalho como sendo "Modificações realizadas pelos professores [...] e todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno". (CARVALHO, 2009, p. 84).

Desse modo, a adaptação curricular esteve presente no processo de implementação da política, tendo implicações positivas e representando uma reserva de experiências para o NAPNE e para o grupo de professores.

No processo de permanência do estudante na instituição, a avaliação é um elemento importante e definidor; para isso, em âmbito nacional, a gestão central da Ação TECNEP buscou dar respostas no sentido de possibilitar o processo de avaliações por meio de uma Comissão de Avaliação.

Conforme registrado pela Gestora 2, essa Comissão da SETEC/MEC era composta por representantes ligados ao TECNEP, os quais se propunham a avaliar o processo de aprendizagem do estudante incluso no final do curso. A Comissão esteve no *campus* para avaliar o caso de um aluno com deficiência múltipla (intelectual, físico-motora e de fala). O referido estudante acessou a vaga no curso técnico, já tendo concluído o ensino médio em outra instituição. Foram realizadas adaptações curriculares e várias estratégias pedagógicas para que ele aprendesse.

Porém, destaca a Gestora 2 que a Comissão da SETEC/MEC tevemuitas falhas na organização em âmbito nacional, e, logo, sua colaboração nãofoi expressiva para o processo de implementação da Ação TECNEP.O que se configurou como de efetivo resultado sobre o processo avaliativo concretizou-se internamente com as ações e experiencias da instituição.

Outras adaptações foram utilizadas para realizar as avaliações, como o uso do *software* leitor de telas, no caso de deficiência visual; a construção de uma programação visual para cegos; *sudoku*; alto relevo e outros. Destaca-se que a participação dos professores na construção do processo educacional passou e passa por um aprender a ensinar para incluir. As contradições do processo de construção das avaliações são evidenciadas durante o próprio processo, conforme relata da Gestora 2: "[...] nós passamos todo um trabalho com os professores vendo formas de fazer, com trabalhos diários contínuos em cima dos conteúdos e da boa vontade do professor e criatividade [...]". (GESTORA 2).

Salienta-se, ainda, que, no processo de mediações de barreiras pedagógicas, a flexibilização curricular apresentou-se como um eficiente instrumento da inclusão educacional. Durante a implementação da política de inclusão Ação TECNEP, foi evidente a importância da flexibilização para a permanência e para a conclusão. Essa noção alcançou âmbito institucional, concretizando-se no PDI e nos PPCs, constituindo uma implicação importante do processo de implementação da política de inclusão.

2.6 As barreiras comunicacionais

As barreiras comunicacionais também são parte importante do processo de inclusão, sendo definidas e exemplificadas por Mendonça (2013) como obstáculos, referentes à adequação de códigos e sinais às necessidades especiais. É o caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para pessoas surdas e do Braile que os cegos utilizam para escrita e leitura (MENDONÇA, 2013). A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 define:

> B) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015, p. 2).

O processo de eliminação de barreiras comunicacionais, no *campus*, começou quando ainda era CEFET. Com o ingresso do primeiro estudante com deficiência auditiva no Curso Superior de Informática, evidenciou-se a primeira barreira comunicacional. Conforme relato da Gestora 1, não havia servidores efetivos com formação de intérprete; os professores buscaram efetivar o ensino por meio da escrita em português, porém, depois de muitas dificuldades, o estudante pediu transferência.

Logo, houve necessidade de formação, e os gestores do NAPNE buscaram parcerias com várias instituições. Dessas parcerias, resultou uma capacitação em Libras para a comunidade do *campus*, sendo capacitadas 75 pessoas em três edições do curso.

Outro elemento importante para romper as barreiras de comunicação foi a tecnologia. O NAPNE adquiriu instrumentos que possibilitavam o aprendizado, como a impressora em braile. Esta tornava possível imprimir todo o material necessário ao aprendizado dos deficientes visuais. Também foram adquiridos um *software* leitor de tela para deficientes visuais, *notebooks*, material em alto relevo e outros. Desse modo, quanto à acessibilidade comunicacional, as ações e as experiências implicaram formação da comunidade em Libras e aquisição de equipamentos, bem como aquisição de piso tátil.

As experiências de inclusão e permanência levaram os alunos inclusos à conclusão dos cursos acessados; assim, a próxima seção traz os dados de conclusão auferidos com o processo de implementação da Ação TECNEP.

2.7 Experiências de conclusão

A conclusão dos cursos acessados implica que esses alunos adquiriram a formação desejada durante sua trajetória de estudos no *campus.* Os dados de conclusão foram disponibilizados pela Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) do *campus*.

Os registros de conclusão de quando o *campus* era CEFET foram disponibilizados, porém não consta a data de conclusão no curso acessado pelos estudantes. Seguem as informações no quadro 1.

Estudantes	Curso acessado	Deficiência
João	Técnico em Informática	Física
Pedro	Tecnólogo em Análise de Sistemas	Auditiva
Luca	Técnico em Informática	Física
Felipe	Tecnólogo em Análise de Sistemas	Física
Cristian	Técnico em Informática	Física
Carlos	Técnico em Informática	Física
Lucas	Técnico em Agricultura	Auditiva e visual

Quadro 1 – Dados de conclusão de curso por alunos inclusos na época do CEFET

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados de conclusão de quando a instituição passou a ser Instituto Federal foram disponibilizados com os anos de ingresso e de conclusão dos estudantes, conforme apresentados no Quadro 2.

Estudante	Curso	Ano de ingresso	Ano de conclusão
João	Técnico em Zootecnia	2008	2010
Felipe	Técnico em Informática	2008	2010
Carlos	Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	2011	2016
Pedro	Curso Técnico em Informática	2009	2011
Maria	Curso Técnico em Vendas – Modalidade EJA – Profissionalizante	2011	2014
TOTAL			5

Quadro 2 – Dados de conclusão de curso por alunos inclusos de quandoa instituição passou a Instituto Federal.

Fonte: Elaborado pela autora.

Estudante	Curso	Ano de ingresso	Situação
Norberto	Técnico em Secretariado	2014	Desistente
Douglas	Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	2013	Cancelado
TOTAL			2

Quadro 6 – Alunos que ingressaram, mas não concluíram cursos

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos dados sobre as ações e as experiências de inclusão, permanência e conclusão dos estudantes, sujeitos da política pública Ação TECNEP, mostram que os três pilares elementares dessa política foram implementados. Desse modo, evidencia-se a concreta implementação da política de inclusão Ação TECNEP no campus pesquisado.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada intitulada “Política de Inclusão e seus pilares:a experiência de uma Instituiç” apresentou um contexto muito rico em seu desenvolvimento. As implicações da implementação da política de inclusão evidenciaram-se durante o processo de pesquisa, permitindo construir várias percepções do processo de inclusão.

A inclusão, no *campus* da Instituição pesquisada, foi uma construção, tendo em vista o início da implementação que, enquanto existia o CEFET, acontecia por meio da comprovação do grau de instrução. Logo, quando a instituição passou a ser Instituto Federal, foi implementada a reserva de vagas de 5 % das vagas por curso, com o processo seletivo adaptado. As entrevistas realizadas com os estudantes que prestaram processo seletivo por meio das cotas de inclusão evidenciaram que eles não tiveram dificuldades em realizaras provas adaptadas.

Analisando as ações e as experiências de inclusão, visando identificaras ações implementadas, considera-se que estas trouxeram implicações para a instituição, tais como reserva de vagas, processo seletivo adaptado e necessidade de mediar meios de permanência dos estudantes.

No processo de implementação, a política de inclusão Ação TECNEP revelou, durante a pesquisa de campo, que, para sua concretização, foi imprescindível a mediação de barreiras, visando garantir a permanência dos estudantes nos cursos acessados. Desse modo, a mediação de barreiras aconteceu em movimento contínuo, passando pela mediação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais. Evidenciou-se que, para possibilitar a mediação das demais barreiras, fez-se necessário iniciar pela atitudinal.

Este trabalho trouxe reflexões acerca do processo de inclusão a partir dos pilares da politica de inclusão em EPT Ação TECNEP, com vistas a construir uma análise sobre o desenvolvimento desta política de inclusão. Desse modo, conclui-se com base nos dados erigidos durante a pesquisa, que a implementação dos pilares da política de inclusão foram concretizados no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia pesquisado.

REFERÊNCIAIS

BRASIL. Portaria n. 29, de 25 fevereiro de 2010. Ministério da Educação.Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, Seção 2, p. 18-19, 25 fev. 2010. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011315145056296portaria_tecnep.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem**:Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciane Oliveira da Rocha. 2. ed.Porto Alegre: Ar0074med, 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisaeducacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GIL, M. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal**: tudo a ver. 22 out. 2006. Disponível em: <http://www. bengalalegal.com/martagil#301>. Acesso em: 25 abr. 2017.

MENDONÇA, A. A. S. Escola Inclusiva Barreiras e Desafios. **RevistaEncontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 4-16, 2013.

RIBEIRO, M. D. **Barreiras Atitudinais**: obstáculos e desafios à Inclusãode Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2016.

SILUK, A. C.; PAULO, M. M. Promoção da Aprendizagem e Acessibilidade. In: SILUK, A. C. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado**: Processos de Aprendizagem na Universidade. 1 ed. Santa Maria: UFSM, CE, 2014. p. 171-180.

CAPÍTULO 4

DOCENTES AFRODESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE DADOS ESTATÍSTICOS RACIAIS

Data de aceite: 01/07/2021

Francisco Anderson Varela Bezerra
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Várzea Alegre – CE, Brasil
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2372796519127816

Kássia Mota de Sousa
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Cajazeiras – PB, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0194297219413716

RESUMO: O presente artigo reflete acerca da realidade enfrentada pelos docentes negros/as no Ensino Superior, ao elegermos a questão da "Raça e Ensino Superior" em pesquisa de conclusão de curso na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, compreendemos que o processo histórico de exploração e desigualdades vivenciado pela população negra no Brasil, relaciona-se a uma das principais problemáticas levantadas no estudo e apresentadas neste artigo, que é a escassez da representatividade dos docentes negros/as nas instituições de Ensino Superior. O negro/a não teve possibilidades e suporte de políticas públicas para a inserção efetiva no meio educacional. Destarte, é relevante enfatizar também as dificuldades encontradas pelos poucos negros/as que conseguem essa ascensão e acesso a esses espaços considerados de prestígio social. Neste sentido, o artigo objetiva apresentar dados que expressam tais desigualdades no Ensino Superior. Metodologicamente o trabalho baseia-se num estudo bibliográfico e análise de dados estatísticos. Como suporte teórico utilizamos os seguintes autores Carvalho (2005), Silva (2008), Silva Junior (2011) entre outros, além de dados registrados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017), assim, possibilitando o aprofundamento acerca da discussão sobre a desigualdade racial no Ensino Superior.

PALAVRAS - CHAVE: Docência. Afrodescendência. Desigualdade Racial.

AFRICAN TEACHERS IN HIGHER EDUCATION: REFLECTIONS ON RATIAL STATISTIC DATA

ABSTRACT: This article reflects on the reality faced by black teachers at the university, when electing the question of "Race and Higher Education" in research at the conclusion of the degree in Pedagogy in Universidade Federal de Campina Grande, we understand that the historical process of exploitation and inequalities experienced by the black population in Brazil, relates to one of the main issues raised in the study and presented in this article, which is the scarcity of the representativeness of black teachers in higher education institutions. Black people were not supported by public policies for the effective insertion in the educational environment. Therefore, it is relevant to emphasize the difficulties encountered by the few black people,that achieve this rise and access to these spaces considered to be of social prestige. In this sense, the article aims to present data

that express such inequalities in Higher Education, methodologically the work is based on a bibliographic study and analysis of statistical data. As theoretical support we use the following authors Carvalho (2005), Silva (2008), Silva Junior (2011), and others, also data recorded by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017), making it possible to deepen the discussion on racial inequality in Higher Education.
KEYWORDS: Teaching. Afrodescendence. Racial Inequality.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de conclusão de curso na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no curso de licenciatura em Pedagogia, cujo título é "*Trajetórias de vidas e a construção da identidade racial de docentes afrodescendentes da UFCG – Câmpus Cajazeiras/PB*", no qual objetivou compreender como se deu a trajetória de vida dos docentes negros/as até a chegada no magistério superior.

Considerando os fatos ocorridos ao longo da história do país com relação a população negra, a exemplo do período escravocrata e as barbáries cometidas nessa época, o estudo aponta questões que condizem com a realidade atual dos déficits educacionais existentes atualmente entre as pessoas brancas e negras. A formação das universidades no Brasil ocorreu de forma excludente e seletiva, com recortes de classe e raça, dificultando o acesso dos negros/as a educação de modo geral.

Neste sentido, o artigo aborda partes da pesquisa de conclusão de curso enfatizando a questão da formação excludente das universidades no país, e, concomitantemente, expõem dados atuais sobre a ocupação de cargos nas universidades referentes a classe docente, elucidando as disparidades existentes com relação ao recorte racial entre professores/as negros/as e brancos/as. Assim, fazendo-se entender o reflexo desse processo estrutural que na sua gênese ocorreu por meio fatos históricos e dados que comprovam a desigualdade existente no meio educacional na perspectiva das relações étnico-raciais.

Metodologicamente o estudo pauta-se na revisão de literatura de obras e autores que contribuíram sobremaneira para o desfecho da pesquisa, também conta com dados quantitativos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017) referentes a ocupação de cargos nas universidades com base na declaração racial. No aporte teórico os autores Silva (2008) e Silva Junior (2011) abordam discussões relativas as universidades no Brasil, o contexto histórico e as vivências de docentes negros/as nas instituições de ensino, Carvalho (2005) contribui teoricamente com dados estatísticos raciais que revelam as disparidades existentes no âmbito educacional na ocupação de cargos nas Universidades Federais.

2 | O NEGRO/A NO ÂMBITO EDUCACIONAL: A UNIVERSIDADE E O DOCENTE NEGRO/A

Correlacionando os fatos históricos ocorridos ao longo da história do Brasil com a temática da pesquisa, que é raça e Ensino Superior, é notório que esse processo está interligado a uma das principais problemáticas levantadas neste estudo, que é a escassez da representatividade dos docentes negros/as nas instituições de Ensino Superior. O negro/a não teve possibilidades e suporte de políticas públicas para a inserção efetiva no meio educacional. Destarte, é relevanteenfatizar também as dificuldades encontradas pelos poucos negros/as que conseguem essa ascensão e acesso a esses espaços considerados de prestígio social.

A própria configuração na qual as instituições de Ensino Superior se estruturaram no Brasil aconteceu de forma excludente, levando em consideração por qual público específico foram fundadas e para quem foram destinados esses espaços, que são as universidades,

> [...] um processo deliberado de exclusão dos não-brancos e, principalmente, dos negros, do sistema "superior" de ensino, encabeçado por uma elite oriunda dos imigrantes europeus que aqui chegaram sob o respaldo de políticas públicas de branqueamento engendradas pelo Estado brasileiro no século XIX, fato que deu o tom de exclusão que caracteriza o nosso sistema de ensino até hoje (SILVA, 2008, p.101).

É notório que esse processo de exclusão da figura dos afrodescendentes no âmbito universitário, antes de tudo, é um reflexo de toda a estrutura racial hierárquica pautada no período escravocrata, na qual a inferiorizarão e marginalização da população negra era considerada como "normal". Em consequência da estrutura social imposta, após séculos ainda persiste sendo colocada em prática a exclusão dos negros/as em diversos espaços de prestígio social, no caso em questão das universidades, a por exemplo da representatividade de docentes nas instituições de Ensino Superior.

As leituras de trabalhos realizados na perspectiva dos autores Silva (2008) e Silva Junior (2011) nos proporcionaram uma maior compreensão sobre a temática, ambas as dissertações de mestrado buscam realizar uma análise a partir da problemática da pouca representatividade de afrodescendentes em instituições de Ensino Federal e as suas trajetórias de vida, com resultados semelhantes, a constatação foi que a imagem dos docentes negros/as ainda é minoritária nesses espaços, que são as Universidades Federais. Silva (2008, p. 105) constatou que:

> Dados sobre a educação, sistematizados na década de 1990, demonstravam que o Brasil havia atingido um equilíbrio no que diz respeito à inserção de sua população na escola, ou seja, as crianças brasileiras, em sua maioria, estavam na escola, o que evidenciava um resultado positivo das iniciativa e expansão do ensino público. Todavia, estes mesmos dados, quando se estendiam à análise das demais etapas do ensino, a saber, o ensino médio e o ensino superior, mostravam novamente um imenso desequilíbrio entre a aquisição de anos de estudos para brancos e não-brancos (entendidos aqui como negros e indígenas).

O reflexo dos dados referentes a inserção da população na escola na década de 90, demonstra um avanço sobre a democratização do ensino no País, porém ao analisar o caso fazendo um recorte racial, sobre os negros e indígenas, percebe-se que ambos ainda apresentam dificuldades na conclusão do ensino médio e posteriormente na inserção no Ensino Superior, tais dificuldades podem ser compreendidas como um reflexo da poucarepresentatividade de docentes negros/as no Ensino Superior.

Dados do ano de 2005, possibilitam uma visão panorâmica e mais abrangente no que diz respeito a emergência da discussão sobre a situação de desigualdade racial no âmbito universitário referente a categoria docente. A negação de pertença dos docentes negros/as nesses espaços é algo bastante significativo, analisando numa perspectiva histórica e social, comparando com dados atuais, é possível constatar que as desigualdades estão distantes de serem sanadas,

> No momento presente, nós temos em média 0,5% de professores negros nas universidades públicas brasileiras. Em algumas, isso chega a um escândalo como o da USP que é de 0,2%. De 4700 professores, nós não contamos 10 professores negros em toda a USP. A Universidade de São Carlos tem 670 professores e tem 3 professores negros, isso chega também a 0,2 %. A UnB tem 1500 professores tem 15 professores negros, é 1%. A maioria chega a 1% como teto. É a mesma porcentagem de diplomatas negros: dos 1000 diplomatas do Itamaraty, apenas uns 10 são negros. Esta é a porcentagem da presença negra na elite brasileira (CARVALHO apud SILVA, 2008, p. 5).

O quantitativo numérico referente a menos de 1% dos professores negros nas universidades públicas, consideradas de prestígio social e elitistas como na USP e UNB, deixa nítido o quão desiguais são as oportunidades educacionais oferecidas para a população negra no país, algo que reflete na ocupação de cargos considerados de prestígio social, como o magistério no ensino superior.

Dados atuais, comparados com a pesquisa realizada por Carvalho (2005), evidenciam que a situação não teve alterações significativas. Numa campanha desenvolvida pelo Departamento de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFRJ) em 2016, com banners com a seguinte pergunta: "*quantos professores negros você tem?*" foi alvo de diversas discussões relacionadas às leis de cotas e o quanto as Universidades Federais no Brasil ainda tem que se desenvolver no que diz respeito à inclusão dos docentes negros nessesespaços.

No levantamento de dados realizado pelo Departamento de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi constatado que o corpo docente da Universidade era em torno de 1 mil docentes, e a quantidade de professores negros se resumia a 20, comprovando a existência da desigualdade racial na ocupação de cargos no magistério superior com os afrodescendentes. Na pesquisa é citado que nas cinco maiores universidades do país o quantitativo numérico de professores negros também é semelhante ao citado anteriormente. No caso supracitado é possível compreender a dimensão social

na qual está colocada a figura dos docentes afrodescendentes e a representatividade minoritária nas instituições de Ensino Federal a nível nacional.

Os dados apresentados corroboram com a realidade social vivenciada pela população negra e docente no Ensino Superior brasileiro. A inserção deste estudo no campo científico se fez necessária não somente no sentido de evidenciar a desigualdade racial na educação do Ensino Superior, pois a breve apresentação de fatos históricos e dados realizados nas pesquisas supracitadas deixam nítida tal afirmativa, a relevância desta empreitada científica está para além disso, é necessário evidenciar através dos relatos vida quais as dificuldades encontradas ao longo das trajetórias desses professores negros/pardos que estão inclusos neste quantitativo numérico baixíssimo de docentes no Ensino Superior, assim, possibilitando compreender quais os empecilhos e barreiras sociais que foram desbravadas por estes docentes até a sua chegada ao magistério numa Universidade Federal.

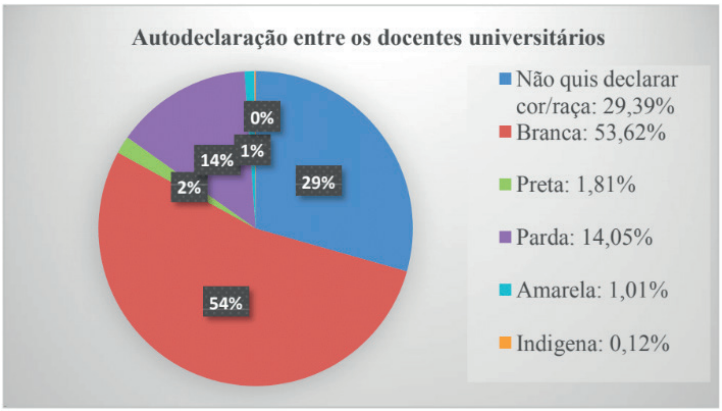
Ao investigar a referida problemática da pesquisa, questionamentos relevantes que devem ser sanados ao longo do percurso científico para um melhor entendimento da complexidade da autoafirmação do ser negro/a no âmbito universitário são: quem são os professores e professoras negras da Universidade Federal de Campina Grande? Quais os contextos sociais e trajetórias de vidas de cada um desses professores que se encontram hoje lecionando no âmbito universitário? Como esses sujeitos se sentem e se vêm enquanto negros em um espaço majoritariamente branco, levando em consideração a construção da sua indenidade e autoafirmação enquanto negros? Como se deu esse processo de construção da identidade negra ao longo de suas vidas acadêmicas até o presente momento? Quais os fatores que influenciaram nesses posicionamentos sociais e político referente aos enfrentamentos das barreiras sociais? Como se deu esse processo de construção e autoafirmação da identidade negra levando em consideração todo o seu histórico e meio social desde a educação básica até o presente momento?

3 | DADOS SOBRE OS DOCENTES PRETOS E PARDOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A partir dos dados apresentados anteriormente, é possível ter noção da dimensão pautada nas discrepâncias e desigualdades estabelecidas no meio universitário com relação a figura do docente negro/a, os dados apresentados por Silva (2008) são bastante preocupantes no que diz respeito a representatividade e inclusão da população negra (enquanto docentes) nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Em 2017, foi realizada a última pesquisa pelo INEP com a quantificação censitária expondo a discrepância no que diz respeito aos docentes autodeclarados pretos e brancos, o percentual numérico relativo à quantidade de docentes autodeclarados pretos e pardos chegou a míseros 16% no ano de 2017. Segundo os microdados do INPE, o número de

docentespretos e pardos subiu de 11,5% para 16% entre 2010 e 2017, apesar de haver essa pequena progressão nesse período de sete anos, os docentes negros ainda são minoria. No gráfico abaixo é possível ter uma noção da desigualdade para como a população negra e também com os povos originários (entendidos como indígenas nessa quantificação censitária) no meio universitário:



Fonte: Microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Ao analisar o gráfico apresentado é possível notar que a quantidade de docentes negros no Ensino Superior é minoritária, comparando os dados atuais com os dados levantados na pesquisa de Silva (2008), na qual foi constatado que o número de docentes negros chegava a 1% nas universidades federais, é possível ver que 11 anos depois ainda não houve mudanças significativas com relação a inserção de docentes autodeclarados negros nas instituições de ensino superior. Na porcentagem de 1% em 2006 houve um aumento de 0,81%em 2017.

Ainda que a quantidade de docentes “pardos” esteja inclusa na quantificação numérica de negros segundo o IBGE, este número chega míseros 16%. Tal afirmação está pautada na quantidade de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas com base nos dados do IBGE, que atualmente são mais de 54% da população do país, sendo representados minoritariamente na docência no Ensino Superior.

Os dados apresentados pela pesquisa do INEP no censo da Educação Superior, ainda revelam outra questão importante no tocante a discussão apresentada até o momento. Este quadro de segregação para com os docentes negros tem reflexo no nível de aprofundamentode especialização no meio acadêmico, a exemplo dos docentes negros com título de mestrado e doutorado no país, a representatividade racial vai diminuindo gradativamente à medida queo nível de especialização acadêmica aumenta. Segundo os microdados levantados na pesquisa do INEP (2017), no censo da educação superior o número de professores com mestrado, atuantes nas instituições de ensino são de 115.869,

sendo que 85.981 são brancos, 25.191 são pardos e somente 3.137 são pretos. Os dados relativos aos docentes com doutorado também são semelhantes de 100.354 atuantes nas instituições de ensino, 80.744 são brancos, 15.181 são pardos e 2.517 são pretos.

Ao analisar os dados supracitados, é possível notar a discrepância no que diz respeito adesigualdade racial no âmbito do universo acadêmico, na qual a sua composição no quadro de docentes com titulações acadêmicas é composta majoritariamente por pessoas autodeclaradas brancas. Averiguar tais fatos no âmbito da pesquisa científica fornece subsídios teóricos para buscar compreender como esses poucos docentes autodeclarados pardos e pretos chegaram a ocupar um espaço em que a maioria dos sujeitos que os constituem são brancos, um processo histórico que está diretamente ligado a esse afunilamento quando se trata da representatividade de negros num espaço considerado de prestígio social.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo da realização da pesquisa, por meio do recorte de capítulos específicos expostos nesse artigo, foi possível entender parte do contexto histórico da estruturação das universidades no país, fruto do período que sucedeu o pós-abolição e todas as consequências/condições que foram impostas a população negra, visto que, todo esse contexto reflete diretamente nos déficits educacionais existentes atualmente.

Os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017) refletem o quão desiguais são as oportunidades educacionais ofertadas para negros/as e brancos/as no país, sendo que, majoritariamente os cargos no magistério superior, ainda são ocupados por pessoas autodeclaradas brancas. Sobre este fato cabe a reflexão em meio a pesquisa educacional relativa à ocupação de cargos considerados de prestígio social, a exemplo da docência no Ensino Superior, na qual a representação de pretos e pardos é minoritária.

Com base nos resultados encontrados na pesquisa, foi possível concluir que a entrada dos docentes autodeclarados pretos e pardos no Ensino Superior, contribui para a relação de igualdade social e reparação de danos históricos sofridos desde o período escravista, como também auxilia na democratização do saber e práticas educacionais que possibilitam a ruptura epistemológica de saberes centralizados através da ótica colonial no ceio das universidades.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*. São Paulo, n.68, p. 88-103, dez.-fev., 2005.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados**. Disponível em**:** http://inep.gov.br/microdados. Acesso em: 13 out 2018.

SILVA, P. L. **Professor Negro Universitário:** notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valorizados. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) Araraquara, São Paulo. 2008.

SILVA JÚNIOR, R. N. **A cor na Universidade**: um estudo sobre identidade étnica racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga. – São Luís. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) - Bacanga. – São Luís. 2011.

MORENO, A. C. **Negros representam apenas 16% dos professores universitários**. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml. Acesso em: 03 fev 2019.

CAPÍTULO 5

O ACESSO AO CURRÍCULO ESCOLAR POR ALUNO COM DEFICIÊNCIA ATENDIDO EM AMBIENTE DOMICILIAR

Data de aceite: 01/07/2021

Sandra Adriana Scarpatti
Aluna da Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino na Educação Básica – Universidade Federal do Espírito Santo; Centro Universitário Norte do Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/1673570950032521

Rita de Cassia Cristofoleti
Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - Universidade Federal do Espírito Santo; Centro Universitário Norte do Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/7652852076064341

RESUMO: O presente estudo é parte integrante da dissertação de mestrado de uma pesquisa intitulada: Educação Inclusiva sob a ótica da Educação Especial na Rede Municipal de Educação de São Mateus/ES: O Acesso ao Currículo Escolar por um Aluno com Deficiência Atendido em Ambiente Domiciliar. Tem por objetivo conhecer e analisar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de um aluno com deficiência, matriculado no ensino fundamental, ciclo de alfabetização, da rede municipal de ensino de São Mateus/ES, em ambiente domiciliar. Este estudo recorre teoricamente e metodologicamente nas contribuições de Vygotsky (2011), precursor da teoria histórico-cultural, bem como de outros autores cujos trabalhos se baseiam nessa mesma fundamentação. A partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, os sistemas de ensino precisaram organizar recursos e serviços a fim de atender a todos os estudantes da educação especial. Dentre os serviços disponibilizados para essa modalidade surge o professor do atendimento domiciliar para estudantes com necessidades educacionais severas, quando suas condições de saúde exigirem. A partir desse contexto, surge o problema de pesquisa: Como o aluno com deficiência atendido pelo serviço de professor domiciliar se apropria do currículo escolar, mais especificamente do processo da leitura e da escrita em fase de alfabetização? O princípio metodológico a ser utilizado trata-se do qualitativo, através da pesquisa participante. A observação do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita do estudante, ocorrerá durante o atendimento/aulas da professora domiciliar. A pesquisa encontra-se em andamento, na parte da revisão bibliográfica, o que permite parcialmente concluir que o atendimento domiciliar na área da Educação Especial é algo que vem sendo construído e pensado a fim de garantir a inclusão efetiva de alunos com deficiência, embora observa-se que ainda temos poucas pesquisas que tratam do Atendimento Domiciliar na Educação, em território brasileiro.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Especial Inclusiva. Atendimento Domiciliar. Teoria Histórico-Cultural.

ACESS TO SCHOOL CURRICULUM BY DISABLED STUDENT SERVED IN A HOUSEHOLD ENVIRONMENT

Abstract: The present study is an integral part of the master's dissertation of a research entitled: Inclusive Education from the perspective of Special Education in the Municipal Education Network of São Mateus / ES: The access to the School Curriculum by a Student with Desabilities Attended in a Home Environment. Aims to understand and analyze the pedagogical practices used in the teaching-learning process of a student with disabilities enrolled in Primary School, literacy cycle, from municipal schools of São Mateus / ES, in the home environment. This study uses theoretically and methodologically contributions of Vygotsky (2011), precursor of historical-cultural theory, as well as other authors whose works based on this same foundation. From the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education / 2008, the education systems needed to organize resources and services in order to serve all students of special education. Among the services available for this modality appear the home care teacher for students with severe educational needs, when their health conditions demand it. As from this context, the research problem arises: How does the student with disabilities assisted by the home teacher service appropriate the school curriculum, more specifically the reading and writing process in the literacy phase? The methodological principle to be used is the qualitative one, through participatory research. The observation of the teaching-learning process of reading and writing by the student will occur during the attendance / classes of the home teacher. The research is in progress, in the literature review part, which allows partially concluding that home care at the Special Education area is something that has been built thought in order to guarantee the effective inclusion of students with disabilities, although it is observed that there are a few research dealing with Home Care in Education, in Brazilian territory.
KEYWORDS: Inclusive Special Education, Home Care, Historical-Cultural Theory.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) tem como princípio o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nas escolas de ensino comum. Nessa perspectiva, o acesso ultrapassa a garantia de matrícula, e a permanência se caracteriza por meio da participação ativa em todo o processo educacional, a aprendizagem passa a ser fundamentada em uma perspectiva teórica que contemple as especificidades do aluno. Além disso, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Dentre as diretrizes desta política, existe a necessidade de os sistemas de ensino organizarem recursos e serviços para atender as especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, entre eles, o Atendimento Domiciliar.

O Atendimento Domiciliar é o serviço oferecido para dar acessibilidade ao currículo escolar aos alunos da Educação Especial com necessidades educacionais severas, quando suas condições de saúde assim o exigirem.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apontam:

> Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo (PARECER CNE/CEB nº 17/2001).

Desta forma, os estudantes da rede municipal de ensino de São Mateus, que são atendidos em ambiente domiciliar, possuem professores habilitados na área da Educação Especial, a fim de conduzir uma prática pedagógica pautada nas especificidades do aluno, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos **ambientes domiciliares**, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (**Grifos nossos**, PEEPEI/2008).

Na perspectiva de um ensino de qualidade que deve ser oferecido à todos os alunos e nos mais variados espaços de aprendizagem, esse estudo recorre teoricamente nas contribuições de Vygotsky (2011). Góes (2002) ao se referir às contribuições da perspectiva Histórico-Cultural na área da deficiência nos diz que não é o déficit em si mesmo que traça o destino da criança. Esse "destino" é construído pelo modo como a diferença é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhes são propiciadas e nesse interim temos a questão curricular.

É necessária uma abordagem inclusiva do currículo. Isto significa pensar em um currículo que garanta um ensino com níveis diversificados, que dê aos alunos de todos os níveis oportunidades de se envolverem de forma positiva (PORTER, 1997). Faz-se necessário pensar na diferença que constitui cada sujeito e prever ações que possibilitem condições para o acesso ao currículo escolar para o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno.

> Se os objetivos ou as atividades curriculares são muito facilitados pelas adaptações do currículo quando o aluno poderia, com persistência ou métodos de aprendizagem diferentes, dominar oportunidades de aprendizagem mais desafiadoras, o aluno recebe um desserviço (STAINBACK, 1999, p. 249).

Mediante a inquietude que nos atravessa acerca de como proporcionar o currículo escolar acessível para aluno com deficiência em condições de atendimento domiciliar, surge o seguinte problema de pesquisa: Como o aluno com deficiência atendido pelo serviço de

professor domiciliar se apropria do currículo escolar, mais especificamente do processo da leitura e da escrita em fase de alfabetização?

A possibilidade de ter atuado como professora efetiva da educação básica dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Mateus, há vinte anos, durante o período de 1999 a 2019, como coordenadora na implantação do ensino fundamental de 9 anos (2005), atuando como técnica, coordenadora da seção do ensino fundamental e diretora pedagógica na implantação do ciclo de alfabetização na rede municipal de São Mateus (2016), me oportunizou várias experiências na área da alfabetização.

A partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008, atuei como professora alfabetizadora tendo como desafio proporcionar um currículo escolar acessível para alunos com deficiência no ensino regular (2017), bem como no AEE - Atendimento Educacional Especializado (2018).

Atualmente sou coordenadora da seção de Educação Especial, cargo já exercido por mim em 2011 e 2012. Essas experiências me possibilitaram o desejo de querer investigar a questão da alfabetização e da acessibilidade do currículo por um aluno com deficiência atendido em ambiente domiciliar e matriculado na rede municipal de ensino de São Mateus/ES.

Permear esses espaços simultaneamente – Educação Especial e Atendimento Domiciliar - compele a professora pesquisadora buscar por metodologias que contribuam para explorar o problema a ser investigado, que sustentem o processo de ensino-aprendizagem e que dialogue com as Políticas Públicas de Educação e os atores envolvidos.

A pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de um aluno com deficiência, matriculado no ensino fundamental, ciclo de alfabetização, da rede municipal de ensino de São Mateus/ES, em ambiente domiciliar.

Educação para todos não se faz apenas pela garantia de acesso, mas pelo atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos. Apesar do visível investimento dos recursos e serviços disponibilizados para as escolas da rede municipal de São Mateus nos últimos anos, ainda encontramos incertezas em como trabalhar pedagogicamente em sala de aula do ensino regular com alunos com deficiência. Essas incertezas se estendem e se intensificam, no atendimento dos alunos com deficiências severas que demandam o atendimento em ambiente domiciliar.

Assim, considerando os alunos com deficiência, faz-se necessário a utilização de serviços e recursos para possibilitar o acesso ao currículo, bem como, uma prática pedagógica que possibilite ao educando, a aprendizagem. Nesse contexto, o professor torna-se mediador entre a criança (aluno) e o mundo, considerando os processos de desenvolvimento já alcançados e, principalmente, aqueles que estão em construção. Gonçalves, dialoga com Vygotsky e menciona que,

> É por meio das relações sociais, por meio da mediação do outro que o desenvolvimento humano vai processando-se [...] Vigotski apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, afirmando que, se quisermos entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, devemos voltar-nos para duas importantes "etapas" do desenvolvimento: o desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento proximal (GONÇALVES, 2008, p. 24).

Influenciado pelas ideias marxistas, Lev Vygotsky construiu sua teoria, sobre as funções psicológicas superiores e como a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados. A linguagem, ferramenta social de contato, possibilita a troca com o outro e mediatiza a construção dos processos de pensamento. Assim, a teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky (2010) é relevante para a pedagogia, no processo de re/significação da aprendizagem do aluno com deficiência. A interação, a mediação, a internalização e a zona de desenvolvimento iminente (ou proximal) são conceitos chaves vigotskianos. Isso se evidencia nas seguintes afirmações de Vygotsky,

> [...] podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram contemplados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 2010, p. 98).

Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica deverá considerar a zona de desenvolvimento iminente como potencial de transformação, a fim de avançar para níveis mais complexos do currículo escolar, propondo caminhos alternativos e recursos especiais, visando o desenvolvimento e potencialidades do aluno.

> Quanto ao educando [...] se condições especiais são necessárias, nem por isso ele deva ser visto como uma pessoa com algo a menos, a quem se oferece uma "pedagogia menor" (GOES, 2002, p.107).

O mediador do processo de ensino–aprendizagem precisa re/pensar a função dos recursos utilizados como facilitadores do acesso à aprendizagem. Recursos pedagógicos acessíveis que deem condições ao aluno atendido pelo professor domiciliar de participar do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a política de educação especial inclusiva. Em relação à perspectiva histórico-cultural, vale ressaltar a citação de Gonçalves (2008, p. 32,33),

> [...] os estudos na perspectiva histórico-cultural não nos dão receitas, mas nos colocam numa posição mais confortável em relação ao ato de ensinar, em relação à atividade educativa [...] estabelece relações com nossa prática em sala de aula. Postula que o aluno necessita aprender e nós precisamos mediar.

Nesse contexto, essa pesquisa tem em vista as contribuições de Vygotsky (2010, 2011) com relação aos processos de mediação e qualidade das aprendizagens tendo como

referência as relações de ensino, que nesse caso, será o ambiente domiciliar como lugar de análise.

METODOLOGIA

O estudo, em andamento, pretende iniciar a pesquisa de campo em fevereiro de 2021, envolvendo os seguintes aspectos:

- como o aluno com deficiência atendido pelo serviço de professor domiciliar se apropria do currículo escolar, mais especificamente do processo da leitura e da escrita em fase de alfabetização?;
- a particularidade do laboratório, a residência do estudante;
- a necessidade de envolvimento da unidade escolar e da família na pesquisa.

Assim, o princípio metodológico a ser utilizado trata-se do qualitativo, através da pesquisa participante, que vem ao encontro com o cenário apresentado e conforme revelado por Manning (apud NEVES, 1996, 1979, p. 668):

> O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-à, isto é, o território a ser mapeado. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados serão coletados.

A Pesquisa Participante, revela o compromisso e a participação do pesquisador com o trabalho histórico e de projetos de luta para o outro e com o outro. Neste contexto, a interação entre os sujeitos da pesquisa, atribui ao pesquisador, aprender, viver, pensar e sentir como o pesquisado, ao conviver no seu mundo (BRANDÃO, 1999).

A observação do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita do estudante, ocorrerá durante o atendimento/aulas da professora domiciliar em ambiente domiciliar. A fim de contribuir para que o pesquisador tenha consigo as informações pertinentes da pesquisa, as situações de aprendizagem demonstradas pelo estudante, no intuito de que construa suas narrativas, o diário de campo e o audiogravador para auxiliar na entrevista semiestruturada serão os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

O diário de campo, importante ferramenta de pesquisa educacional qualitativa, possibilita registrar os fatos, os conhecimentos e até mesmo possíveis inquietudes durante o processo de investigação manifestadas no cotidiano do trabalho. Além do acompanhamento da professora em atendimento domiciliar feito pela pesquisadora, esse estudo também propõe entrevista semiestruturada com os pais/responsável legal do estudante, a pedagoga da unidade de ensino onde o aluno encontra-se matriculado e a professora do atendimento domiciliar. Concernente a instituição família, não há dúvida que, independente de terem pontos positivos ou negativos, é uma instituição poderosa, Buscaglia (2006, p.78) abona que,

> Ela desempenha importante papel na determinação do comportamento humano, na formação da personalidade, no curso da moral, na evolução mental e no estabelecimento da cultura e de suas instituições. Como influente força social, não pode ser ignorada por qualquer pessoa envolvida no estudo do crescimento, do desenvolvimento, da personalidade ou do comportamento humanos.

Em razão da pesquisa tratar do campo pedagógico, do acesso ao cúrriculo escolar, com o foco nas habilidades de leitura e escrita do aluno com especificidades no processo de aprendizagem, o pedagogo, e em especial, a professora do estudante, constituem atores relevantes no processo de pesquisa. Nesse sentido, Cristofoleti (2004, p.35) considera que,

> As atividades desenvolvidas na escola são heterogêneas, com relação ao seu conteúdo e também hierárquicas, com relação à significação ou importância de que se revestem e com relação à importância atribuída (ou não) aos sujeitos que as realizam.

Para Cristofoleti (2004), é essencial que ocorra uma leitura das relações de ensino cotidianas para se compreender os processos que envolvem os atos de ensinar e aprender. A partir deste recorte, o pesquisador participante tece um caminho que permite construir um trabalho científico de pesquisa educacional.

Para o alcance dos objetivos propostos, como processo de pesquisa no campo a ser investigado, serão realizados: Levantamento dos alunos atendidos em ambiente domiciliar da rede municipal de São Mateus/ES para cartografar as demandas e deficiências atendidas pelo município de São Mateus; Visita a residência do estudante para conhecer, explicar a metodologia da pesquisa, solicitar autorização para posterior entrevista semiestruturada; Visita a Escola Municipal de Ensino Fundamental para explicação da pesquisa e, posteriormente para a entrevista semiestruturada com a pedagoga e a professora do atendimento domiciliar, individualmente; Trabalho de campo ancorado na pesquisa-participante, pautada na interação e participação na mediação com relação ao ensino do aluno com deficiência, junto com a professora do atendimento domiciliar.

Análise de pesquisas produzidas no campo da área de pesquisa: Resultados e Discussões

Diante deste cenário, a revisão de literatura que tangencia e/ou focaliza a temática do acesso ao currículo escolar atrelado aos sujeitos com deficência, corroboram para as práticas investigativas da pesquisa, bem como, contribuem para suscitar ou consolidar conjecturas no estudo proposto, entre elas: teses, dissertações, artigos, entre outros.

Nesse sentido a busca iniciou-se no Banco de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e artigos em Revistas Acadêmicas/Periódicos cujas pesquisas tinham em comum o Atendimento Domiciliar Escolar de estudantes com deficiência, a partir da PNEEPEI/2008. Para aproximar ainda mais a análise de investigação proposta do território geográfico onde a pesquisada é realizada, ou seja, no munícipio de São Mateus/ES, optou-se também em examinar o que

havia de pesquisa publicada na Revista Acadêmica da Ufes *campus* São Mateus, Ceunes.

A fim de consolidar ou atenuar o conhecimento prévio do pesquisador sobre a temática, com o intuito de prosseguir ou reformular o caminho da investigação, debruceime, até o momento, ao estudo de: 01 (uma) tese de doutorado; 02 (duas) dissertações do mestrado sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar Escolar, sendo que uma dessas dissertações originou artigo publicado em Revista Acadêmica/Periódico; 01 (um) artigo de Revista/Periódico, bem como, 02 (dois) artigos da Revista Kiri-Kerê, PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica, Ceunes/Ufes, de abril de 2020. Conforme quadro abaixo:

REFERÊNCIAS	OBSERVAÇÕES DA PESQUISA
SALLA, Helma. **O atendimento pedagógico domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola: o caso do Distrito Federal.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus de Anápolis, 2017.	A pesquisa aponta como objetivo geral investigar as normativas para o APD – Atendimento Pedagógico Domiciliar, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. A dissertação/artigo contribui com as investigações sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), na perspectiva da Escola Inclusiva, priorizando os aspectos relacionados à sua efetivação por meio da elaboração de uma proposta de normativa direcionada a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a comunidade escolar. Realiza análise documental. Propõe um olhar abrangente do Atendimento Pedagógico Domiciliar, ou seja, não concentra no APD com foco para estudantes com deficiências severas que possuem saúde fragilizada, mas para todos os estudantes com quadro de internação domiciliar acometido de doenças crônicas. A pesquisa tem base na análise de documentos legitimados, mas traz a Teoria Sociocultural de Vygotsky para o diálogo o que a torna mais atraente ao anseio pedagógico do leitor/pesquisador que debruça nesta investigação.
VIEIRA, Sheila Venancia da Silva. **Estudo de caso sobre a implementação do atendimento pedagógico domiciliar em Belford Roxo/RJ.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense (UFF), 2017.	O objetivo deste estudo consiste em analisar a implementação das políticas públicas do Atendimento Pedagógico Domiciliar na rede municipal de Belford Roxo/RJ. A pesquisadora passa a considerar os parâmetros legais e as concepções que permeiam as práticas pedagógicas deste serviço, com foco na Educação Inclusiva do atendimento, não delimita a questão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Para o desenvolvimento desta pesquisa se pautou na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com análise documentais, entrevistas semiestruturadas e observação participante acompanhando a professora do atendimento domiciliar na residência do aluno e com registros em diário de campo, porém, a família não se sentiu confortável com a presença de mais uma pessoa em sua casa e negou a participação da pesquisadora.

JESUS, Edna Maria de. **Desafios do atendimento pedagógico hospitalar/ domiciliar em goiás: gênero e docência no olhar dos/ as agentes envolvidos/as.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2017.	A presente pesquisa teve como propósito investigar como se percebe o exercício da docência no Atendimento Pedagógico Hospitalar/Domiciliar em Goiás, também conhecido como Classes Hospitalares, ofertado pelo Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar/Domiciliar - Naeh, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Cultura - Seduce. O estudo foi realizado por meio da análise de documentos, referências bibliográficas e pesquisa de campo, no qual se buscou apreender as percepções e as concepções dos sujeitos envolvidos (gestores, professores/as, responsáveis e alunos/as) acerca do Atendimento Pedagógico Hospitalar/ Domiciliar. Uma das ferramentas utilizadas na metodologia foi a aplicação de questionário para os envolvidos, observa-se que dos 07 (sete) estudantes entrevistados, 04 (quatro) possuem problemas de saúde (03 renais e 01 com leucemia) e 03 (três) estudantes da Educação Especial (Deficiência Visual Total e outros comprometimentos neurológicos, Síndrome de Down e outros comprometimentos, Tetraplégico e não tem autonomia para exercer as atividades diárias de alimentação, de higienização e outras. Embora a pesquisa tangencie o Atendimento Pedagógico Domiciliar, a pesquisa concentra-se no Atendimento Pedagógico Hospitalar.
GANEM, Leila de Souza; SILVA, Carla Cilene Baptista da. **Ações do Atendimento Pedagógico Domiciliar: Possibilidades e Desafios.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, 2019.	Este estudo propõe a descrição e a análise das possibilidades e dos desafios na atuação com estudantes com deficiência inseridos no Atendimento Pedagógico Domiciliar, na cidade de Santos, estado de São Paulo, de acordo com a visão dos professores. Para tanto, optou-se pela metodologia qualitativa com a realização de entrevista semiestruturada com professoras que trabalham nesse contexto.
NUNES, Isabel Matos; FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza; ZIVIANI, Mariza Carvalho Nascimento. **O fio e os nós na tecitura do trabalho colaborativo na Educação Especial.** Revista Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino, Abril/2020.	Texto reflexivo que busca compreender como acontecem as inter-relações e o trabalho colaborativo entre os professores da base comum e os professores da modalidade de Educação Especial, em uma escola da rede municipal, da cidade de São Mateus-ES.
SILVA, Aparecida Souza França; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia. **Refletindo o fazer pedagógico na Educação Especial: uma análise dos conceitos vigotskianos no campo da deficiência.** Revista Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino. Abril/2020.	O estudo em como objetivo pesquisar e refletir sobre os saberes e as práticas dos professores de Educação Infantil na área da Educação Especial. A compreensão das práticas pedagógicas e a influência destas no desenvolvimento das crianças, público-alvo da Educação Especial, nessa pesquisa, se referenciam nos estudos de Vigotski e em pesquisas que destacam as possibilidades de ensinar crianças com deficiência e autismo.

QUADRO 1 – Pesquisas acadêmicas investigadas

Através da análise dos trabalhos acima, foi possível observar que ainda temos poucas pesquisas que tratam do Atendimento Domiciliar na Educação, em território brasileiro, nota-se várias teses e dissertações, bem como artigos, do atendimento domiciliar no que se refere ao âmbito da Saúde e da Assistência Social.

Em relação as pesquisas realizadas no Ceunes/Ufes, até o momento, não existem artigos e/ou dissertações sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar de estudantes com deficiência, o que é facilmente compreensivo, isso porque o processo para entrada no mestrado do Ceunes iniciou em anos recentes, 2015. No entanto, encontra-se dissertações e artigos relevantes na área da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em andamento, na parte de revisão bibliográfica para posterior inserção na pesquisa de campo. Nesse sentido, o aprofundamento das leituras apontam que a aprendizagem dos estudantes com deficência é possível atráves da compensação sociopsicológica, na utilização de caminhos indiretos de desenvolvimeto quando o caminho direto está impedido, na abordagem da zona de desenvolvimento iminente ou proximal, ou seja, conceitos Vygotskyanos da Teoria Histórico-Cultural.

As pesquisas investigadas apontam que o atendimento domiciliar para alunos da Educação Especial se mostra como um caminho de qualidade para se pensar na efetiva inclusão de todos os alunos, embora não existam muitos trabalhos nessa área o que mostra a relevância da pesquisa ora apresentada.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

BUSCAGLIA, Leo**. Os deficientes e seus pais.** 5.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 de agos. 2001, Seção 1, p. 46.

CRISTOFOLETI, Rita de Cassia. **O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina ... Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas.** Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. São Paulo, 2004.

CRISTOFOLETI Rita de Cassia; SILVA Aparecida Souza França. Refletindo o fazer pedagógico na Educação Especial: uma análise dos conceitos vigotskianos no campo da deficiência. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, São Mateus, n. 8, p. 83-92. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/28147. Acesso em: 17 de ago. 2020.

GANEM, Leila de Souza; SILVA Carla Cilene Baptista da. Ações do Atendimento Pedagógico Domiciliar: Possibilidades e Desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, vol. 25, n. 4, p. 587-602, out./dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n4/1413-6538-rbee-25-04-0587.pdf. Acesso em: 17 de ago. 2020.

GOES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; D.T.; REGO, T.C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **Inclusão Escolar, mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural**. Vitória: GM, 2008.

JESUS, Edna Maria de. **Desafios do atendimento pedagógico hospitalar/ domiciliar em goiás: gênero e docência no olhar dos/as agentes envolvidos/as.** Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar:** implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção docentes em formação).

MANNING, Peter K., **Metaphors of the field:** varieties of organizational discourse, In Administrative Science Quarterly, vol. 24, no. 4, December 1979, pp. 660-671.

NUNES, Isabel Matos; FERNADES Márcia Alessandra de Souza; ZIVIANI Mariza Carvalho Nascimento. O fio e os nós na tecitura do trabalho colaborativo na Educação Especial. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, São Mateus, n. 8, p. 37-51. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/28147. Acesso em: 17 de ago.2020.

SALLA, Helma. **O atendimento pedagógico domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola: o caso do Distrito Federal.** Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus de Anápolis, 2017.

SARTORETO, Maria Lúcia. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Recursos Pedagógicas acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010, v. 6.

VIEIRA, Sheila Venancia da Silva. **Estudo de caso sobre a implementação do atendimento pedagógico domiciliar em Belford Roxo/RJ.** Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2017.

VIGOSTKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

CAPÍTULO 6

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA E NA UFMT (ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA)

Data de aceite: 01/07/2021
Data de submissão: 18/04/2021

Ana Paula Elias Silva
IFMT/SVC/CRJAC, Especialização em ensino de Ciências da Natureza
Varzea Grande - Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/4548064296745925

RESUMO: Este trabalho toma por base uma pesquisa qualitativa baseada num questionamento central, "você teve dificuldades durante o estágio supervisondao, quaais foram as dificuldade?" realizada com alunos e ex-alunos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que fizeram o Estágio Supervisionado em Docência no período de 2010 a 2012/01, com o objetivo de conhecer e compartilhar as dificuldades encontradas em relação aos aspectos que envolvem o Estágio Supervisionado em docência, segundo a experiência desses estudantes. A expectativa foi a de contribuir para a avaliação e melhoria do Estágio Supervisionado, uma vez que o enfrentamento as dificuldades e sua superação podem indicar e facilitar a vivência de futuros estágios.
PALAVRAS - CHAVE: Estágio em docência, Dificuldades, Formação de Professores

BIOLOGICAL SCIENCES: REFLECTIONS ON TEACHING AND LEARNING AT SCHOOL AND UFMT (SUPERVISED INTERNSHIP IN TEACHING)

ABSTRACT: This work is based on a qualitative research based on a central question, "did you have any difficulties during the supervisory internship, what were the difficulties?" held with students and alumni of the Full Degree Course in Biological Sciences at the Federal University of Mato Grosso (UFMT), who undertook the Supervised Internship in Teaching from 2010 to 2012/01, with the objective of knowing and sharing the difficulties found in relation to the aspects involving the Supervised Internship in teaching, according to the experience of these students. The expectation was to contribute to the evaluation and improvement of the Supervised Internship, since facing difficulties and overcoming them may indicate and facilitate the experience of future internships.
KEYWORDS: Teaching internship, Difficulties, Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

Estar diante dos alunos, em uma sala de aula para ministrar um conteúdo específico, previamente planejado, com metodologia e técnica, parece ser uma situação segura para desenvolvimento de uma aula, porém, na prática, não é.

Uma série de outras variáveis entram em jogo na hora h. Nessa hora, há os desafios

de se ter a atenção, o respeito, de se interagir com o tamanho da sala, a quantidade de alunos, os horários, a ventilação, a localização da escola, o apoio da gerência escolar e outras variáveis. Para tanto, é preciso que o estagiário tenha, no mínimo, o domínio de conteúdo e a segurança ao ministrar as aulas. Entretanto, não basta. É necessário algo a mais, e isso não se aprende em livros, vai além de teorias e práticas. É preciso considerar aspectos menos visíveis e que dependem da sensibilidade: "a autoestima e percepção positiva pessoal dos alunos e das relações humanas empáticas são necessárias para o crescimento e desenvolvimento de si mesmo"(Cassassus,2008).

Nessa mesma direção, destaco o trecho citado acima, no qual Juan Casassus trata a questão do interesse do estudante. Lidar com essas variáveis demanda aprendizagens que decorrem de vivência em sala de aula e, sobretudo, de uma ação continuada e não de projetos pontuais de um calendário estrito. Diante de uma turma indisciplinada, faz-se necessário a presença do professor supervisor (professor regente da turma) visto que o mesmo é o responsável pela turma e está há mais tempo com os alunos. Inclusive a sua saída da sala, parece sugerir que os alunos podem fazer o mesmo (MARTINS, 2009). Afinal quem vai avaliar e reprovar não será o estagiário. De nada adianta uma aula bem planejada se a turma não tem interesse na mesma. Situação que ocorre, algumas vezes quando, por exemplo, o professor supervisor não está na sala.

Para Brito (2007) em muitos casos, licenciaturas ainda são expostas à noção disseminada de que formar bacharéis, futuros pesquisadores, reveste-se de maior importância do que formar professores. Algumas das dificuldades apresentadas pelos sujeitos da pesquisa; por exemplo, o desamparo experimentado pelos estagiários na ausência de acompanhamento da instituição formadora em campo, parece estar representando a opinião dessa autora.

Aspectos da construção metodológica

A metodologia usada baseia-se numa pesquisa qualitativa amparada em um questionamento central, representado por meio da seguinte pergunta aberta: "**gostaria de saber se tiveram dificuldades durante a realização do estágio. Quais?**". Foi utilizada uma pesquisa qualitativa em vez de quantitativa, pois seu produto se torna reflexo e/ou retrato da realidade estudada (LÜDCKE, 1986, p.45).

A pesquisa foi realizada da seguinte maneira: a pergunta foi enviada por email ou/e rede social virtual[1], para cerca de 270 (duzentos e setenta) licenciandos e licenciados do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, da UFMT, que haviam feito Estágio Supervisionado III e/ou IV, no período entre 2010 e 2012/01[2]. O contato via rede social se deu pelo *Facebook*, através de ferramentas como bate-papo e também por um grupo semi-

1 Os sites de redes sociais, são ferramentas da internet que permitem aos seus usuários a criação de perfil público ou semi-público, além da articulação com outros usuários que partilharam uma conexão/algo em comum (REBS & ZAGO, 2011).

2 Os entrevistados não eram estranhos à pesquisadora.

público (“Biologia UFMT”) composto, em grande parte, por alunos e ex-alunos da UFMT. Para ter acesso ao grupo precisava-se de convite. A rede social foi escolhida pelo fato de a maioria dos entrevistados ser jovem e possuir conta nessa rede. Além de que, a pesquisa não possuía apoio financeiro, para que as entrevistas acontecessem pessoalmente.

A pesquisa foi feita por amostragem. De um universo de 270 alunos que fizeram o estágio nesse período, 5,5% responderam à entrevista, portanto, 15 alunos foram entrevistados. Estes são identificados como sujeitos, de modo que não aparece o nome dos mesmos, preservando, assim a sua identidade.

Desses alunos 8 (oito) já se formaram, 4 (quatro) eram prováveis formandos do semestre 2012/2, e 2 (dois) dos entrevistados não disseram se já se formaram ou não. Um dos entrevistados desistiu do curso de licenciatura, durante o período de estágio, que é um dos momentos de se conhecer a futura profissão. Esse estagiário desistiu do curso ao terminar o estágio, visto que não se identificou com a docência.

Para visualização dos resultados apresento o quadro abaixo, o qual buscou resumir as respostas dadas pelos estagiários.

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	**%**	**ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLIANA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**	**%**	**OUTRAS**	**%**
Falta de acesso ao PPP	6%	Acesso ao termo de compromisso	6%	Falta de domínio da turma	6%
Falta de acesso ao plano de aula	6%	Tempo de duração do estágio em regência curto	6%	Falta de conexão teoria e prática	6%
Tempo de duração da aula curto	13%	Uso de metodologia diferenciada	13%	Indisciplina dos alunos	19%
-		Ausência de acompanhamento	13%	Transporte	6%

UMA BREVE DISCUSSÃO

O acesso ao projeto político pedagógico da escola, que seria o ponto de partida para o planejamento da aula a ser ministrada pelo aluno estagiário, no caso do sujeito 7, não foi possível pois, conforme seu relato:

> Sim, tivemos dificuldades em executar todo o estágio, pois tinha detalhes que não puderam ser cumpridos, como: a) a coordenadora comunicou que não teria como nos disponibilizar o projeto. b) começamos os estágio supervisionado sem ter a documentação da coordenação do instituto de biologia assinado e entregue a escola conforme deveria ser realizado. Somente no final do estágio supervisionado foi que pudemos entregar a documentação assinada, obter a assinatura da professora responsável pelo estágio juntamente com a do coordenador do curso. (sujeito 7)

Podemos perceber no depoimento do sujeito 7 que houve contratempo também na entrega do termo de compromisso, sendo esse um documento necessário para o início da atividade de estágio. Este aspecto diz respeito à organização da disciplina de Estágio Supervisionado. É possível pensar que a formação do aluno em estágio, nesse caso, não teve um olhar de respeito tanto pela instituição formadora, quanto pela escola no aspecto referente ao compromisso profissional docente. Conforme afirma Brito (2007), parece haver maior relevância para a formação de bacharéis, pois "em muitos casos, licenciaturas ainda são expostas à noção disseminada de que formar bacharéis, futuros pesquisadores, reveste-se de maior importância do que formar professores".

Entre os entrevistados houve menção à falta de acompanhamento ao estagiário, que se encontrou desamparado na prática do estágio, pois o "professor orientador (o professor titular da matéria Estágio Supervisionado) não pode comparecer no dia combinado comigo na escola" (sujeito10). Aparentemente o professor orientador estaria presente numa única aula, para avaliar o aluno estagiário no período todo de estágio. Contudo, apesar de "a professora responsável não estar lá para nos apresentar para a escola a gente acabou se apresentando à escola sozinhos" (sujeito 6). "O professor supervisor não assistiu a nenhuma aula durante o período de Estágio" (sujeito 15).

O sujeito 3 considerou o período de Estágio muito curto para se conhecer a realidade na qual os alunos e a escola estão inseridos. Para ele,

> o estágio foi tranquilo, mesmo assim tive algumas dificuldades pois, em sala de aula somos orientadas a preparar uma aula modelo para uma escola e alunos ideais, mas a prática está longe de acontecer assim. Você sempre tem que dar um jeito de improvisar e o tempo é muito curto para que a gente possa se adaptar a realidade de nossas escolas. Na verdade ser professor nós só vamos ***sentir na pele*** quando partirmos para o embate.(sujeito 3, grifo meu)

Essa observação vem ao encontro do que diz, Pimenta (2001) ao constatar uma distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas. Para essa autora, a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal (PIMENTA, 2002).

Dificuldade em articular teoria-prática também foi sentida pelo sujeito 5, para quem "a didática empregada não condiz com a teoria aprendida na universidade", já o sujeito 4

afirma que não conseguia dar aula na qual colocasse em prática o que foi aprendido na universidade. Além da dificuldade na articulação teoria-prática, o sujeito 5 refere-se ao tempo de duração das aulas como sendo "limitado pra uma boa aula. Pois após encerrar sua aula, a cabeça dos alunos precisa se direcionar pra outro assunto diferente, não existe conexão entre o conhecimento que é passado entre uma aula e outra".

A indisciplina dos alunos foi apontada como dificuldade neste aspecto, houve as seguintes manifestações: O sujeito 2 não conseguia controlar a turma, uma vez que os alunos não tinham respeito e educação. Já o sujeito 4 afirma que o estagiário é despreparado em relação ao comportamento indisciplinado dos alunos, à condição social deles, à falta de interesse pela disciplina de ciências porque os alunos não fazem as atividades propostas. Talvez esta dificuldade esteja relacionada ao fato de que os estagiários não conseguem aplicar metodologias diferenciadas para um público alvo específico (adolescentes e jovens trabalhadores). Conforme muito bem orienta Krasilchik (1987), há enormes diferenças entre a situação real de um grupo de alunos altamente motivados, que vêm à universidade para assistir a um curso e o que realmente acontece nas classes das escolas onde os futuros professores irão trabalhar.

Nessa perspectiva, podemos observar ainda o que escreve o sujeito 2 escreve: "Descobri que não tenho dom para dar aulas. [...] a maior dificuldade foi a de controlar a turma, pois as crianças não tinham respeito e educação. Embora eu tenha dado aula em uma escola com estrutura muito boa. Eu ODIEI". Neste caso, após o período de Estágio Supervisionado III, o licenciando trancou o curso de licenciatura em Ciências Biológicas e foi dedicar-se ao ramo de fotografia. Portanto, o estágio cumpriu a função de apresentar a profissão de professor ao estagiário.

Ao mencionar seu desencanto com a profissão apesar da boa estrutura da escola onde estagiou, torna-se oportuno lembrar o estudo realizado pelo INEP (2001) no qual um dos principais diferenciadores da qualidade do ensino está na capacidade do docente para estimular a curiosidade científica e a participação dos alunos. Não estaria nesta etapa da formação a oportunidade de centrar esforços com vistas ao desenvolvimento dessa capacidade?

Foi mencionado pelo sujeito 6, que ele teve dificuldades financeiras, para pagar passagem.

Apesar da importância do Estágio Supervisionado para a formação de professores, curiosamente, conforme menciona Brito (2007), poucos estudos investigam a origem e a formação inicial do professor, ou como suas visões e escolhas profissionais se confrontam com suas expectativas de trabalho e de demanda para o ensino de ciências no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se refletir sobre a prática docente, tomando por base pesquisa qualitativa. Nesta conclusão alguns aspectos precisam ser ressaltados. O primeiro deles refere-se à hipótese de que a formação docente requer mais tempo, isso implica que o Estágio não pode estar reduzido a uma disciplina no final do curso, torna-se necessário que esta experiência ocorra desde o início da licenciatura.

Outro aspecto diz respeito à construção de uma formação com foco no desenvolvimento pessoal e profissional contínuo que pressupõe o prolongamento do Estágio Supervisionado em docência no decorrer do curso e não somente num breve período de tempo. Já o conhecimento dos conteúdos e o domínio de classe tornam-se necessário. Também é preciso a supervisão durante o estágio, visto que o estagiário não só é iniciante como não conhece a turma e, muitas vezes, nem a realidade da escola.

Um aspecto importante é a adaptação de currículo, de métodos e de técnicas, para que durante e depois do estágio, seja criado e sustentado o interesse dos alunos pelas aulas e pelo conhecimento. A pesquisa também mostrou que durante o estágio supervisionado os graduandos tem a oportunidade de colocar em prática o que lhe foi ensinado durante a graduação, e isso o fazem.

Com essa pesquisa pode-se constatar que há dificuldades durante a realização de Estágio Supervisionado, e que essas, na maioria das vezes, transcendem a escola e a universidade e que para superá-las são necessários: tempo, dedicação e sensibilidade.

REFERÊNCIAS

BRITO, M. R. F. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 401-443, 2007.

CASASSUS, J. **:** "O clima emocional é essencial para haver aprendizagem". Entrevista concedida à Rodrigo Retier. **Revista Escola Nova** nº 218. Dezembro de 2008. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/clima-emocional-essencial-haver-aprendizagem-428245.shtml

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Escolas públicas se destacam pela qualidade no ensino**. Brasília: MEC, 2001.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Edusp, 1987.

LÜDCKE, M; ANDRÉ, M., E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. F. P. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 3, 3402 (2009).

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

REBS, R. R. & ZAGO, G. da S. Redes Sociais Integradas e difusão de informações: compreendendo a circulação da informação em social games. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 181-195, jul./dez. 2011.

CAPÍTULO 7

DESAFIOS DO ENSINO PRESENCIAL EM ÉPOCA DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE UM CURSO SUPERIOR PRESENCIAL

Data de aceite: 01/07/2021
Data de submissão: 16/04/2021

Luciano Furtado Corrêa Francisco
Centro Universitário Internacional – UNINTER
Curitiba – PR
http://lattes.cnpq.br/7147292893855211

Alessandra de Paula
Centro Universitário Internacional – UNINTER
Curitiba – PR
http://lattes.cnpq.br/8969268479149532

Roberto Candido Pansonato
Centro Universitário Internacional – UNINTER
Curitiba – PR
http://lattes.cnpq.br/3296494180974385

Elton Ivan Schneider
Centro Universitário Internacional – UNINTER
Curitiba – PR
http://lattes.cnpq.br/3759800758790914

RESUMO: Este estudo pretende analisar e apresentar os dados obtidos através de pesquisa por meio de método quali-quantitativo, os impactos identificados e relatados pelos alunos de um curso presencial de bacharelado em Administração, da cidade de Curitiba, estado do Paraná, acerca da mudança para o formato de aula proposto pela instituição, as chamadas aulas online ou remotas. Os cursos presenciais das IES foram interrompidos por determinação Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da portaria nº 343/2020, ao mesmo tempo que autoriza a substituição das aulas presenciais por aulas que se utilizem de ferramentas baseadas nas tecnologias de informação e comunicação. Assim, esta pesquisa pretende saber dos discentes do citado curso a visão deles sobre aspectos fundamentais das aulas remotas, a fim de obter as conclusões descritas neste estudo. São apresentadas a compilação dos dados coletados, de forma estatística. Ao final, são relatadas as conclusões do estudo, bem como as implicações que a COVID-19 pode delegar aos processos de ensino-aprendizagem no contexto do ensino superior. Para isso, foi elaborada uma pesquisa quali-quantitativa com os discentes, num total de 43 alunos.

PALAVRAS - CHAVE: pandemia; COVID-19; ensino presencial; processo ensino-aprendizagem

CHALLENGES OF CLASSROOM TEACHING AT A TIME OF PANDEMIC: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS IN A BLENDED LEARNING HIGHER EDUCATION COURSE

ABSTRACT: This study aims to analyze and present the data obtained through research using a quali-quantitative method, the impacts identified and reported by students of a bachelor's degree in Business Administration, in the city of Curitiba, state of Paraná, about the change to the class format proposed by the institution, the so-called online or remote classes. The face-to-face courses of the IES were interrupted by determination of the Ministry of Education and Culture (MEC), through the ordinance nº 343/2020, at the same time that it authorizes the substitution of the face-to-face

classes by classes that use tools based on information and communication technologies. Thus, this research intends to know from the students of the mentioned course their vision about fundamental aspects of remote classes, in order to obtain the conclusions described in this study. The compilation of the collected data is presented, in a statistical way. At the end, the conclusions of the study are reported, as well as the implications that OVID-19 can delegate to the teaching-learning processes in the context of higher education. For this purpose, a quali-quantitative research was elaborated with the students, in a total of 43 students.
KEYWORDS: pandemic; COVID-19; face-to-face course; teaching-learning process

1 | INTRODUÇÃO

O ano de 2020 começou em todo o mundo com uma situação até certo ponto inédita em termos de saúde pública, o que trouxe impactantes transformações - ao menos no período de maior vigência deste cenário - nas relações sociais e culturais em praticamente todos os países, alguns mais cedo e em outros mais tarde. Trata-se da pandemia causada pelo novo Corona vírus, também chamado pela comunidade científica de COVID-19[1]. Esta doença é do tipo infectocontagiosa, ou seja, pode ser transmitida de pessoa para pessoa e causam infecções respiratórias, nos quadros sintomáticos. Seus sintomas se assemelham a uma gripe comum – com tosses, resfriados, coriza, dores de garganta -, adicionados à perda de olfato e paladar. Nos casos mais graves podem levar à óbito, devido a pneumonias e outras infecções graves a partir do sistema respiratório. Fundamentalmente, estamos diante de uma doença nova, cujo comportamento e consequências ainda são no geral desconhecidas pela comunidade médico-científica, portanto sem um medicamento ou vacina comprovadamente eficaz, ainda que esforços nesse sentido estejam sendo empreendidos em muitos países, inclusive no Brasil.

Por ser de relativamente fácil transmissão, o único meio preventivo eficaz conhecido é o distanciamento social, visando reduzir as taxas de contágio. Com isso, locais onde costumam se reunir grupos de pessoas acabaram tendo severas restrições a seu funcionamento habitual, desde a adoção e uso frequente de equipamentos de proteção individual e coletivo (máscaras, desinfetantes etc.) até mesmo a proibição total de funcionamento, ao menos enquanto as taxas de contágio, infecção e óbitos estiverem em patamares em que recomendem tais restrições.

Foi o caso dos estabelecimentos de ensino, notadamente nas modalidades presencial – tratada neste estudo – e semipresencial. Abruptamente, estas modalidades tiveram de ser *convertidas* para a modalidade EaD – Ensino à Distância. O que levou às instituições a planejarem rapidamente e praticamente sem tempo de testes e verificações, formas de levar aos alunos de cursos presenciais uma eficácia similar de transmissão do conhecimento, avaliações e contato docente-discente, em níveis próximos ao que a presencialidade confere.

1 Sigla de “COrona VIrus Disease” (Doença do Corona vírus). O número “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo daquele país no final de dezembro.

Diante deste quadro, inédito e inesperado, o Estado se defrontou com a necessidade de viabilizar soluções legais que possibilitassem às instituições de continuar ofertando o ensino aos seus estudantes, sobretudo as instituições particulares. Isto porque a interrupção desta oferta enseja a quebra de contrato e na relação de consumo. Logo, a solução natural é a substituição das aulas presenciais por aulas de forma remota, usando a internet, tendo como ferramentas os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e diversos outros recursos de *hardware* e *software*, em sentido emergencial. Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promulgou em 17 de março de 2020 a portaria nº 343, que autoriza a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas, com apoio das ferramentas de tecnologia da informação e comunicação.

Nesse prisma, este estudo tem a intenção de dar voz aos discentes de um curso presencial de Bacharelado em Administração, em Curitiba, PR, na tentativa de entender a visão destes alunos sobre a eficácia da substituição repentina da modalidade presencial pela modalidade EaD, às condições nas quais esta substituição se deu, à eficácia alcançada e outros aspectos. Saber destes alunos sobre as necessidades de adaptação e capacitação para usarem as ferramentas de tecnologia e suas experiências na aplicação deste modelo de ensino.

Assim, a intenção é ouvir este aluno no sentido de se obter informações que sejam transformadas em conhecimentos científicos. Outro objetivo é usar estes dados para discutir aspectos não apenas tecnológicos, como também nuances emocionais. Isto porque esses discentes também passam por uma alteração significativa em seus modos de vida.

2 | OBJETIVO GERAL

Este trabalho tem como principal objetivo demonstrar, por meio de dados de pesquisa, o impacto da mudança repentina do modelo de ensino presencial para a modalidade EaD para os alunos de um curso presencial de Bacharelado em Administração de uma instituição de Curitiba, PR, no ano de 2020.

3 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Obter informações sobre o uso e percepção dos alunos acerca das ferramentas EaD propostas. Verificar a influência de fatores externos no acompanhamento das aulas e atividades. Analisar o nível de satisfação dos alunos sobre o modelo remoto de aulas.

4 | REVISÃO DA LITERATURA

Moore e Kearsley (2013, p. 2), definem o EaD como “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial”.

Percebemos que esta dinâmica, que já vinha sendo aplicada no ensino presencial, torna-se mais forte com a mudança causada pela pandemia. O EaD propões usar justamente a tecnologia como agregadora deste acesso à informação em prol do processo ensino-aprendizagem.

O que a EAD propõe é justamente a utilização da tecnologia como forma de tornar a acessibilidade à informação um fator integrado ao processo de educação. Como afirma Sturzenegger (2017).

> No que se refere à EaD, é preciso oferecer mais do que simplesmente uma aula presencial clássica – modalidade de ensino mais tradicional, em que todo o conteúdo é exposto por meio de aulas em que alunos e professores estão fisicamente no mesmo local ao mesmo tempo – em formatos digitais ou televisionados.

Moore e Kearsley (2007) também afirmam que o ensino remoto "é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução comunicadas por várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais". O avanço do EaD levou muitos autores a estudar como os alunos aprendem por essa modalidade, se pela leitura, visualização ou audição, ou ainda por uma conjunção de dois ou três destes sentidos. Contudo, muito antes do EaD pela internet, outros pesquisadores já se dedicaram a estudos no sentido de transmitir os conteúdos para que os alunos o absorvessem da melhor maneira possível. Podemos citar nesse contexto, as teorias de Richard Mayer, sobre Aprendizagem Multimídia e a teoria da Carga Cognitiva, de John Sweller. Também há os estudos de Miller (1956), que afirma que uma pessoa tem capacidade de memória limitada entre cinco e nove assuntos a cada vez, teoria esta que é baseada em Sweller, o qual afirma que a capacidade de absorção de informações pelo ser humano tem que estar em consonância com a capacidade de processamento.

Dessa forma, acredita-se que os materiais didáticos devem seguir tais limites, pois assim o aluno tende a aprender de modo muito mais efetivo. Mayer afirma que o uso de materiais multimídia, combinando textos, imagens e sons potencializa a capacidade de aprendizado do aluno.

Já os autores Minozzo, Cunha e Spindola (2016, p. 2) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem tem significativas mudanças ao ser alterada sua modalidade. Logo, isto terá um impacto, tanto no docente quanto no aluno, levando ambos a se adaptarem e se capacitarem, no caso deste cenário, de forma muito rápida.

Nas IES particulares a adaptação da modalidade presencial para o EaD teve de acontecer praticamente de forma imediata ao surgimento da pandemia, em meados do mês de março de 2020, em razão das determinações legais de distanciamento social e decretos para o fechamento dos *campi* presenciais. Estas IES, para tanto, tiveram de realizar essa adaptação às pressas para preservar não apenas a continuidade da prestação do serviço –

que é regido por contrato – mas também a manutenção do calendário letivo.

Embora a IES que fez o presente estudo já tenha uma larga experiência no ensino EaD e semipresencial, sendo uma das principais instituições do Brasil nessas modalidades de ensino, sendo que a absoluta maioria de seus docentes estão habituados a estas formas de ensino, a pergunta fundamental foi: qual o impacto que uma mudança repentina para a modalidade EaD traria aos alunos de um curso presencial?

A principal preocupação aqui é quanto à aprendizagem efetiva do aluno, numa situação de mudança do ensino presencial para a modalidade EaD. Esta modalidade de ensino requer que o aluno desenvolva características como autonomia, proatividade, autogestão, adaptabilidade e flexibilidade. Pois, em curtíssimo espaço de tempo, essas habilidades que não eram tão requeridas destes alunos, passaram a ser proeminentes para o prosseguimento dos estudos. Ao mesmo tempo se precisou manter a característica *socializante* muito forte no ensino presencial. Freire (1998), ensinar não simplesmente transmitir conteúdo, mas se dá também pela emoção e a sensibilização dos seus atores. Na mesma linha, Vygotsky (1991) afirma que a construção do conhecimento é praticamente inteira social, sendo mediada por símbolos e linguagens, em um contexto cultural.

5 | METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo do estudo aqui apresentado, destacamos a análise de dados resultante de pesquisa realizada no mês de julho de 2020, com os alunos de curso presencial de Administração de IES com sede em Curitiba, PR. Foram coletadas informações sobre as experiências destes alunos acerca das aulas remotas, que substituíram os habituais encontros presenciais em razão da pandemia do Corona vírus (COVid-19), visando obter suas impressões e efeitos no processo de ensino-aprendizagem devido à mudança de modalidade.

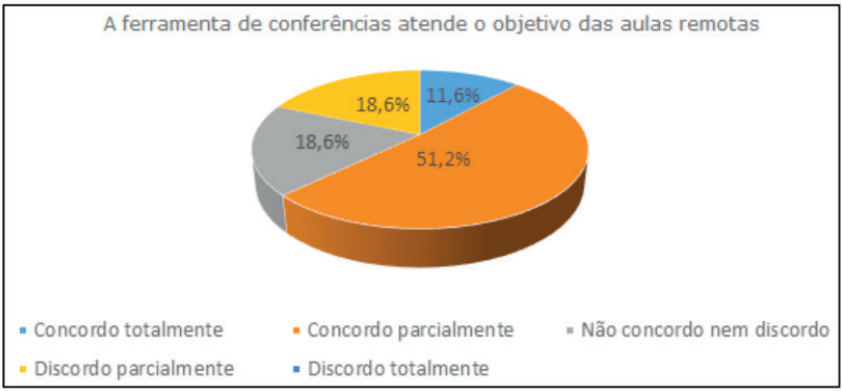
Sendo assim, as perguntas do questionário se referiram às ferramentas tecnológicas utilizadas para as aulas remotas, frequência de acompanhamento, adequação do modelo de aula aos objetivos acadêmicos, este último quesito por disciplina.

O questionário foi utilizado como forma de obtenção dos dados por ser, de acordo com Hora, Monteiro e Arica (2010, p. 85), uma das maneiras mais prática de coleta de informações nos casos em que se deseja saber sobre preferências, atitudes, opiniões e comportamentos.

Foram entrevistados 43 alunos do curso de Bacharelado em Administração da IES, todos eles que fazem este curso de forma presencial em um de seus *campi*, na cidade de Curitiba, PR.

Ao serem indagados sobre se a ferramenta de conferências desenvolvida pela IES atendeu as necessidades dos alunos e do curso na realização das aulas remotas, 11,6% disseram concordar totalmente, 51,2% concordaram parcialmente, 18,6% não concordaram

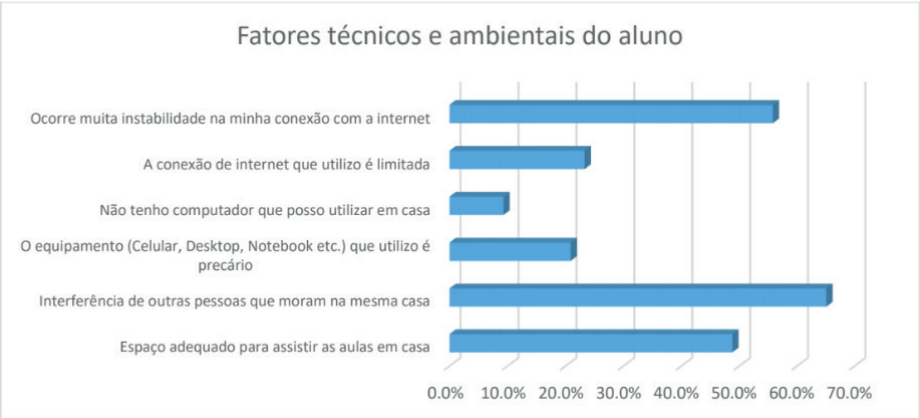
nem discordaram, 18,6% discordaram parcialmente e nenhum disse discordar totalmente, o que pode ser visto no gráfico a seguir.



Fonte: autores, 2020

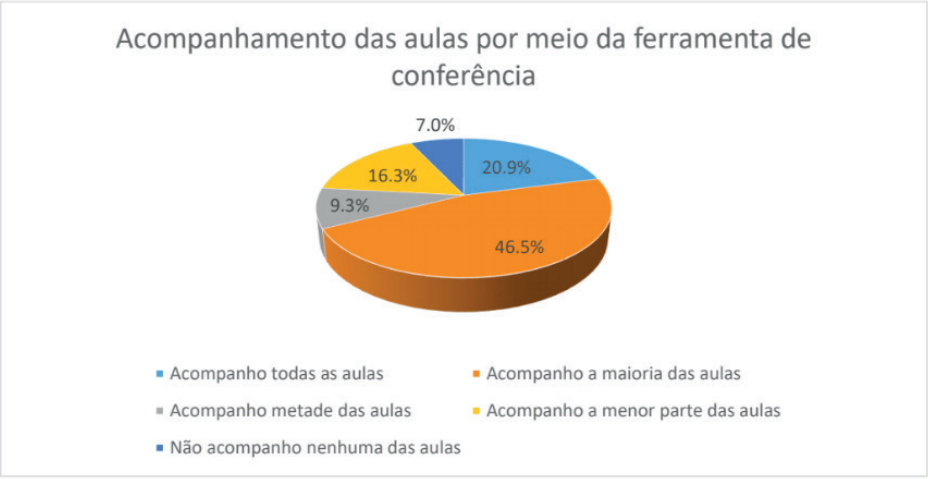
Cabe aqui ressaltar que a IES desenvolveu, já antes da pandemia, uma ferramenta de reuniões e aulas virtuais. Com a chegada da situação causada pela Covid-19, a instituição começou a fazer uso mais intenso desta ferramenta, o que naturalmente ensejou por parte de seus usuários – professores e alunos, demandas de evoluções no produto. No entanto, pelos números mostrados no gráfico acima denota-se que a ferramenta auxiliou de forma satisfatória os estudantes e professores, já que cerca de 70% dos alunos informaram concordar – total ou parcialmente – que a ferramenta supriu a ausência das aulas presenciais. Isto confirma o que Fouri, Salerno e Silva (2015) afirmam, ou seja, que os estudantes reconhecem que as instituições de ensino estão atentas às mudanças, adaptando-se ao uso de plataformas virtuais.

Outra pergunta, esta com possibilidade do aluno marcar mais de uma alternativa, procurou saber dos fatores ambientais e tecnológicos do ambiente dos alunos, no sentido de se verificar quais destes elementos podem ter mais influência negativa na aprendizagem dos alunos pela nova modalidade. Os resultados dessa pergunta estão no gráfico a seguir:



Fonte: autores, 2020

Uma preocupação do corpo docente e diretivo da IES era o quanto os alunos do curso presencial de Administração iriam aderir à ferramenta de conferências, dado a possíveis questões técnicas e/ou culturais que a mudança de modalidade poderia acarretar. Dessa forma, perguntou-se sobre a adesão dos alunos à ferramenta de aulas remotas, o que se pode verificar no gráfico a seguir:



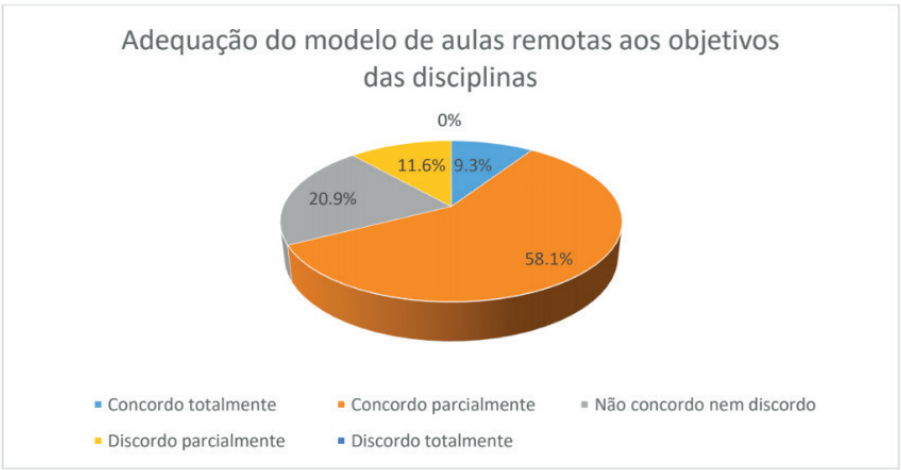
Fonte: autores, 2020

Pelo gráfico, percebe-se que três em cada quatro alunos (cerca de 76%) aderiram à ferramenta, total ou em parte, para acompanhar as aulas. Um quarto apenas disse acompanhar poucas ou nenhuma das aulas, o que guarda alguma relação com o gráfico 2 – Fatores Técnicos e Ambientais do Aluno – onde cerca de 23% disseram que possuem

conexão limitada à internet, bem como ao gráfico 1 – Atendimento da ferramenta de conferências – no qual cerca de 18% declararam discordar em partes sobre a eficácia da ferramenta. Nesse panorama, a dedução é de que a ferramenta de fato atinge os objetivos e cumpre com o objetivo de suprir a presencialidade.

As duas perguntas anteriores corroboram o que Martins et al. (2013) afirmam, no sentido de que não apenas a tecnologia influencia no desempenho discente, mas suas realidades individuais: "É possível observar que as pesquisas descritas se focam principalmente na relação entre recursos tecnológicos e o sucesso ou insucesso dos estudantes representado pelo desempenho acadêmico dos mesmos. Entretanto, podem existir inúmeras variáveis que interferem nesse processo".

Finalmente foi perguntado aos discentes se o modelo de aula adotado para a forma remota atingiu os objetivos das disciplinas. Esta pergunta teve o objetivo de auferir se os métodos didático-pedagógicos foram bem adaptados para o EaD. Esta questão se mostra particularmente importante na medida em que a pedagogia na modalidade presencial tem significativas diferenças daquela adotada para o ensino à distância, consequentemente o próprio processo de ensino-aprendizagem. Os resultados dessa pergunta são vistos no gráfico abaixo:



Fonte: autores, 2020

Os números mostram que cerca de dois terços dos alunos concordam, totalmente ou em parte, que a metodologia foi adequada na nova modalidade. Cerca de 20% discordam em partes, 9% discordam totalmente. Chama a atenção o número de 20% de alunos que não concordam ou discordam, dando a entender que não existe uma certeza desse atingimento. De qualquer forma, dois entre três alunos acharam que as aulas remotas cumpriram com o objetivo do processo de ensino-aprendizagem, significando que poucos

ajustes ainda precisam ser feitos nos métodos pedagógicos à distância.

6 | CONCLUSÕES

No estudo aqui apresentado, buscou-se destacar os efeitos pedagógicos e no processo de ensino-aprendizagem com a mudança de aulas presenciais para aulas remotas em um curso superior presencial, no intuito de viabilizar aos alunos a continuidade do ensino, considerando os aspectos positivos e negativos desta alteração.

Em linhas gerais observou-se que a ferramenta de conferências via internet, desenvolvida pela IES, se mostrou adequada e eficiente para suprir os alunos com as aulas remotas, ainda que a ferramenta esteja em processo recente de desenvolvimento.

Cabe ressaltar que a realidade de muitos alunos para o acesso remoto não é ainda a ideal no Brasil, pois nem todos possuem uma internet de boa qualidade, o que prejudica o pleno acesso às aulas, por consequência o aprendizado pode não ser efetivo e causar desmotivação. Este é um aspecto mais complexo, pois se trata de uma evolução e democratização do aceso à internet no Brasil, algo ainda distante dos níveis esperados. Um fato também revelado é que a pandemia trouxe uma grande frequência de acesso para atividades extensas e que exigem concentração, o caso de aulas em um curso superior. A pesquisa também revela que atingir tal objetivo com um ambiente adequado tem sido um complicador para os alunos.

Embora com essas limitações, o estudo demonstra que os alunos são assíduos nas aulas remotas, demonstrando o esforço dos discentes em não interromper os estudos e se adaptarem ao ensino à distância. Esse esforço de adaptação também é revelado pela pesquisa, pois esta demonstra que os alunos em sua maior parte consideram que os objetivos das disciplinas foram atingidos, na mudança de modelo para o ensino remoto.

Assim, o estudo demonstra que a adaptação do ensino presencial ao ensino remoto, forçada pelas questões da Covid-19 na instituição, se deu com resultados satisfatórios, ainda que esta adaptação tenha de ter sido feita praticamente sem tempo para planejamentos extensos, testes prévios e monitoramentos corretivos e adaptativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Portaria 343/2020**. Brasília, DF, 2020. p. 39, 18/03/2020. Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376 >. Acesso em: 3 Set. 2020.

FOURI, K, S. SALERNO, K, S & SILVA. K. J. **A agenda de desafios e diálogos da aprendizagem na escola com a utilização de tecnologias de informação e comunicação** – UEL. Grupo de Trabalho – Comunicação e Tecnologias Agência Financiadora: FUNADESP. PUC PR 26 a 29/10/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HORA, Henrique R. M. da; MONTEIRO, Gina Torres R.; ARICA, José. **Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o coeficiente alfa de cronbach**. Produto & Produção, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 85-103, 2010. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/ProdutoProducao/article/view/9321/8252 >. Acesso em: 9 Set. 2020.

MARTINS, Ronei Ximenes et al. **Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância**. 2013. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 – UNIREDE. Disponível em: < http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/3127/1/EVENTO_Porque eles desistem.pdf >. Acesso em: 21 nov. 2020.

MINOZZO, Luís César; CUNHA, Gladis Franck da; SPINDOLA, Marilda Machado. **A importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de ciências**. Revista Interdisciplinar da Ciência Aplicada, [S. l.], v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: < http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ricaucs/article/view/4306 >. Acesso em: 04 set. 2020.

MOORE, Michel; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. Tradução: Ez2Translate. 3ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOORE, Michel; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PORTAL FIOCRUZ. **Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de Covid-19?** Disponível em: < https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19 >. Acesso em: 3 set. 2020.

SKINNER, Burrhus F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Ed. Herder: Ed. da USP, 1972.

STURZENEGGER, Karen F. Duarte. **Do pensamento de Paulo Freire: para uma ação mais humanizada do professor na educação a distância**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente. 4. Ed.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 8

O LUGAR DAS TDIC NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC

Data de aceite: 01/07/2021
Data de submissão: 15/04/2021

Grayce Lemos
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis - Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/6569043170586226

Rosely Zen Cerny
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis - Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/0388841601553817

Elizandro Maurício Brick
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis - Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/2410455109298846

RESUMO: Na atualidade as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão difundidas e integradas às formas de aprender, interagir, viver nas diversas culturas e impõe desafios à educação formal. Quando se pensa no contexto da educação escolar dos povos do campo, este desafio é ainda maior, pois além da consolidação de uma educação que busque superar o "esquecimento" histórico das políticas educacionais a partir dos povos do campo, nesse contexto é imprescindível a integração crítica das TDIC ao currículo. Diante deste contexto, este trabalho tem como objetivo contribuir com reflexões sobre a integração das TDIC ao currículo das licenciaturas em Educação do Campo a partir da Análise de Conteúdo (AC) do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Embora da análise não se tenha depreendido a menção às TDIC no PPP analisado, a estruturação do curso a partir do regime de alternância, característica própria da educação do campo, sugere possibilidades de integração que poderiam potencializar as práticas pedagógicas dessas licenciaturas.
PALAVRAS - CHAVE: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Projeto Político Pedagógico; Educação do Campo.

ABSTRACT: Nowadays Digital Information and Communication Technologies (TDIC) are widespread and integrated with means of learning, interacting, living in different cultures and putting challenges on formal education. When you think about the school education of rural people, this challenge is even greater. Beyond the consolidation of an education that seeks to overcome the historical "forgetfulness" of educational policies from rural peoples, in this context, a critique integration to the curriculum is essential. Given this context, this work aims to contribute with reflections on the integration of TDIC into the curriculum of undergraduate degrees in Rural Education from the Content Analysis (CA) of the Pedagogical Political Project (PPP) of the Undergraduate Degree in Rural Education at UFSC. Although the mention of TDIC in the analyzed PPP did not emerge from the analysis, the structuring of the course based on the alternation regime, a characteristic of rural

education, suggests possibilities for integration that could enhance the pedagogical practices of these degrees.
KEYWORDS: Digital Information and Communication Technologies; Pedagogical Political Project; Rural Education.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar do termo “Educação do Campo” constar em documento oficial apenas em 2008, Munarim (2011) ressalta aspectos da história que originam essa concepção de educação, que se relaciona intrinsecamente com as lutas pela terra e políticas públicas conquistadas pelos movimentos e organizações sociais do campo. Conforme destaca Molina (2011), devido à luta e ao protagonismo dos “sujeitos coletivos”, a Educação do Campo em seu percurso histórico recente foi instituinte de direitos, alguns inclusive já inscritos em lei e materializados a partir de programas. Especificamente relacionados à demanda de formação de educadores do campo - considerando que a falta de professores formados no campo é ainda mais gritante - destacam-se os programas como o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), instituído oficialmente em 1998 e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), instituído em 2009 e re-editado em 2012 a partir do qual chegou-se a mais de quatro dezenas de cursos ofertados por instituições públicas federais de todo país.

Ao falar de conquistas a partir de lutas sociais é importante destacarmos que a sociedade está cada vez mais conectada por meio dos artefatos tecnológicos digitais e esse advento transforma a maneira pela qual as pessoas geram e difundem informação e conhecimento, produzem e realizam a manutenção da vida. Vivemos cada vez mais imersos na cultura digital “(...) e o uso das mídias e tecnologias digitais acrescentam novas funções à comunicação e novos conceitos às práticas sociais” (SILVA, 2013, p. 123). Compreendendo que a cultura digital permeia todas as esferas sociais, consideramos imprescindível ao movimento de educação do campo o entendimento sobre o impacto cultural das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade atual e nos processos de escolarização.

Nesse sentido, destacamos que no Decreto nº 7.352 de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, é mencionado no seu terceiro artigo a necessidade de criar mecanismos para garantir a manutenção e desenvolvimento da educação do campo, visando superar a histórica defasagem do acesso à educação escolar pelas populações do campo. Dentro deste item é destacado ainda que se visa especialmente “contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo” (BRASIL, 2012).

Este trabalho é guiado por uma preocupação maior, a de que educando e educador

não se insiram na cultura digital de forma alienada, como meros espectadores - ainda que ativos -, não se reconhecendo como sujeitos, como autores também da sua própria história. Essa preocupação demanda uma concepção da integração das TDIC ao currículo que considere uma relação participativa, democrática, criativa e crítica entre os sujeitos e destes com a cultura digital. Nessa perspectiva os sujeitos são vistos como produtores, utilizadores, desveladores, questionadores também da tecnologia, conforme preconiza a mídia-educação (BELLONI, 2009).

Considerando o caráter inclusivo da Educação do Campo, que visa dentre outros a superação de dicotomias entre campo-cidade, arcaico-tecnológico, e que essa superação também passa pela apropriação crítica das TDIC pelos educadores do campo - tanto nas práticas pedagógicas enquanto ferramenta de ensino, quanto como objeto de estudo (BELLONI, 2009) -, formulamos os seguintes problemas que norteiam este trabalho: Qual o lugar das TDIC no projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC? Como as TDIC poderiam ser integradas ao currículo das Licenciaturas em Educação do Campo?

A importância de se pensar a integração das TDIC ao currículo

A computação ubíqua tem transformado e ainda transformará muitas atividades cotidianas. Santaella (2013, p. 17) descreve a computação ubíqua como uma junção das computações móveis e pervasivas. A partir de dispositivos computacionais móveis, todos os serviços e possibilidades apresentadas pela computação tornam-se onipresentes. Já a computação pervasiva significa que, com os dispositivos presentes em qualquer tempo e lugar, é possível que programas computadorizados possam coletar informações do ambiente através de dados obtidos por um ou mais dispositivos conectados e gerar diferentes ações a partir desta inteligência. As TDIC, enquanto dispositivos e programas (hardware e software), abrangem todas as características da computação ubíqua e estão disponíveis em nosso cotidiano de forma invisível.

Hoje a comunicação é, em grande parte, mediada pelas mídias (midiatizada). O desenvolvimento da computação levou a um novo período da história da fabricação, que é a dos aparelhos eletrônicos (FLUSSER, 2017, p. 33). Estamos vivenciando um período de complexificação das relações sociais, culturais, humanas.

Com o desenvolvimento tecnológico exponencial, a tendência é que no futuro todas as máquinas sejam conectadas entre si e com o ambiente. Por exemplo, sensores que possibilitam dizer o tempo exato de colheita ou monitoramento automatizado de desperdícios no transporte de cargas agrícolas. Máquinas que não são somente mecânicas, mas ligadas à sensores e softwares que possibilitem a coleta de dados e análise de informação de forma automatizada não são projeções futurísticas, mas já uma realidade hoje. A tendência é que essas aplicações se ampliem cada vez mais, em usos ainda nem imaginados.

Saber compreender os complexos processos que as TDIC trazem para o cotidiano,

para a manutenção da vida e o quanto impactam na própria percepção da realidade, ou seja, o quanto impressionam nossos sentidos e marcam a nossa subjetividade, é essencialmente relevante para todo educador. Quando se pensa no duplo desafio do educador do campo, que é: a superação do histórico esquecimento do poder público com relação à educação dos povos do campo e a formação em tempos de TDIC é ainda mais complexo. Ao mesmo tempo, imprescindível para a educação transformadora e emancipadora dos sujeitos do campo.

A educação do campo

O acesso dos povos do campo à educação escolar tem sido historicamente "esquecida" pelo poder público tendo, inclusive, retratação feita pelo Ministério da Educação (MEC) no documento Educação do campo: marcos normativos (BRASIL, 2012, p. 4), que diz "(...) tem se dedicado com grande zelo [a construir uma política de educação do campo] em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação".

A educação do campo pode ser entendida como um fenômeno da atualidade brasileira e está ligada à atuação dos trabalhadores do campo e organizações sociais na demanda por políticas educacionais que atendam às necessidades campesinas. Segue uma concepção emancipadora da educação e o ponto de partida de suas práticas pedagógicas é a própria vida do campesino.

Historicamente, o currículo escolar partiu, em grande medida, de uma lógica urbanocêntrica que visava formar as futuras gerações para as novas condições sociais de trabalho no mundo industrial, deixando a educação dos povos do campo em segundo plano no que tange às políticas públicas para a educação neste contexto.

A chamada educação rural, ofertada aos povos do campo até então, segue a lógica de ordenação social com o foco no desenvolvimento industrial e urbano,

> A educação rural brasileira ofertada aos povos do campo guiou-se, desde seus primórdios, pela discriminação, tratando os povos campesinos como incivilizados, rústicos e incultos; devendo a escola salvar esses "desvalidos sociais" a partir dos novos e emergentes paradigmas urbanos capitalistas de vida. Assim, as escolas rurais colocaram-se a serviço do mundo urbano, constituindo-se em um meio sutil e eficaz de se desruralizar o mundo rural. (ROSSATO, PRAXEDES, 2015, p. 25)

A educação do campo, em contraposição à chamada educação rural, está profundamente relacionada com a cultura, os valores, o jeito de produzir dos povos do campo. Compreende os campesinos como sujeitos da história.

As TDIC e a educação do campo

Para as novas gerações, as TDIC funcionam como uma "escola paralela" onde "(...) crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, novos modos de

aprender, mais autônomos e colaborativos (...)" (BÉVORT, BELLONI, p. 1084, 2009).

Por isso a importância que na formação de professores, segundo a perspectiva adotada neste trabalho, a mídia-educação seja conteúdo e vivência dos educandos. Entendendo que,

> (...) não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade; e a prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais. (BÉVORT, BELLONI, 2009, p. 1082).

A inserção das mídias nas escolas tem sido demarcada pela adoção de políticas públicas que visam capacitar professores no uso técnico-instrumental das mídias e que - apesar de ser um primeiro passo para integrar as TDIC na escola - não está resultando, por si só, em inovação pedagógica. A inovação pedagógica - e não somente a tecnológica - é que possibilitará adequar a educação formal às necessidades e contextos deste tempo e do futuro. A mídia-educação, portanto, orienta o olhar deste estudo no entendimento de que as TDIC devem ser apropriadas no contexto de formação do educador do campo de maneira crítica e criativa. É a "(...) educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias" (BÉVORT, BELLONI, 2009, p. 1084).

A formação crítica para a mídia está relacionada com a formação ética do educando e que se entende, na perspectiva deste trabalho, como anterior à formação instrumental. As TDIC são um produto humano e, paradoxalmente, são também criadoras de processos humanos e sociais. Como seres históricos que somos, entende-se que o futuro não está dado, mas está em constante processo de construção. "É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (FREIRE, 1996, p. 33). Por isso a importância de compreender a mídia-educação como parte integrante da formação do educador do campo e que na concepção crítica é possível ver no sujeito como produtor da História.

O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo

Buscamos, por meio da pesquisa qualitativa e fazendo uso da Análise de Conteúdo (AC), analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no que se refere à apropriação das TDIC ao currículo do curso. A AC, sendo entendida como "(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (BARDIN, 2016, p. 37) que possibilita decifrar, por assim dizer, diferentes mensagens, nos possibilitou a análise atenta dos dados constantes no documento em questão.

De acordo com o PPP do curso, a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC

foi criada através da resolução 006 / CG / 2009 e a primeira turma teve início em agosto de 2009. Os alunos são divididos em duas turmas, com início a cada semestre, e tem duração de quatro anos (3888 horas).

Os futuros educadores são preparados para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo. A formação é estruturada em áreas de conhecimento, sendo que o curso ofertado pela instituição tem foco em Ciências da Natureza e Matemática. Desde o primeiro ano o aluno tem contato com o campo e com a prática, seguindo a metodologia da Pedagogia da alternância[1].

> As atividades descritas compõem a matriz curricular do curso que acontece por alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade. No Tempo Universidade estão prevista as aulas das disciplinas que compõem o curso. Já no Tempo Comunidade o estudante vai a um campo ou a seu local de origem com um plano de estudo que vai desde a familiarização, conhecer e diagnosticar no primeiro ano; observar e pesquisar a escola e seu entorno no segundo ano; e, realizar estágio docência e projetos comunitários no terceiro e quarto ano de curso. Esse processo é minuciosamente registrado em forma de relatórios, artigos e finaliza com o próprio TCC do estudante (Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, UFSC).

O perfil do egresso, conforme descrito no PPP do curso, poderá atuar em três áreas:

- Como professor em escolas do campo nas séries finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. A formação por área de conhecimento tem o objetivo de integrar saberes e articular a realidade local e a global; formar os educandos para atuar de maneira integrada com os conhecimentos do campo.
- Como gestor de processos educativos escolares da Educação Básica. Atuará com a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, além de organizar o trabalho pedagógico e ampliar a oferta da escola no campo sempre visando a formação do sujeito crítico e o diálogo entre os saberes escolares e o campo.
- Como gestor dos processos educativos nas comunidades com o objetivo de articular ações coletivas com as famílias ou grupos sociais para a implantação de projetos educativos e também comunitários.

Interessante apontar a carga horária de estágio curricular de 648 horas-aula, que é superior às 400 horas exigidas pela legislação.

As TDIC e o PPP da Licenciatura em Educação do Campo

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC não faz nenhuma menção às TDIC ou qualquer forma de utilização destas no contexto do curso, mesmo quando explicita com mais detalhes sobre o regime de

1 A Pedagogia da Alternância tem como premissa alternar os tempos de escolarização - onde se tem contato com os conteúdos escolares - e os tempos na comunidade - onde se aplica o que aprendeu. Para saber mais, ver a tese 'Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional', de João Batista Pereira de Queiroz. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922004000100016>. Acesso em: 25 set 2017.

alternância, constituído pelos tempos comunidade e tempo universidade que estruturam o curso. Do ponto de vista tecnológico, com base na leitura do PPP, não é possível identificar qual o papel que as TDIC exercem no contexto educacional do curso.

Do ponto de vista pedagógico, o PPP da Licenciatura em Educação do Campo anuncia renovações na forma de conceber o currículo da licenciatura e das escolas - quando propicia uma formação por área de conhecimento e não disciplinar -, as metodologias e as práticas educativas. A partir da alternância é anunciado o forte vínculo entre teoria e prática incitando à reflexão sobre a importância da articulação entre contexto em que se vive e aprendizado acadêmico - reflexão fundamental, inclusive, para repensar os currículos universitários em geral.

Tendo como base a mídia-educação, é possível pensar a integração das TDIC em sua dupla dimensão: como ferramentas pedagógicas e como objeto de estudo. As TDIC, enquanto ferramentas ubíquas que são - possibilitam a conectividade e a mobilidade -, podem potencializar ações de ensino-aprendizagem no contexto da licenciatura em Educação do Campo. Podem manter próximos os sujeitos do curso, alunos e professores, mesmo no Tempo Comunidade e possibilitar o encontro independente da localização geográfica de cada participante. Já a TDIC como objeto de estudo pode ser analisada em seu impacto cultural como um todo e também dentro das áreas de conhecimento específicas, ou seja, os saberes tecnológicos inseridos nos componentes curriculares de conhecimento científico.

CONCLUSÃO

Por todo o impacto das TDIC nos modos de vida hoje e futuro, é importante refletir sobre elas como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo potencializando a formação dos educandos do campo, sobretudo considerando o regime de alternância que caracteriza as Licenciaturas em Educação do Campo. É fundamental estar em sincronia com os desafios da realidade atual, preparando os educadores do campo para estar, participar, formar a partir da realidade local sem perder de vista a totalidade da realidade, composta também pelas suas dimensões imaterial e virtual. Principalmente, desenvolvendo a cidadania crítica e a participação conscientizadora na cultura digital potencializando a valorização crítica da identidade e da cultura do campo.

Promover a apropriação crítica e criativa das mídias é um desafio cujo enfrentamento é fundamental para efetiva participação na sociedade atual e futura e as licenciaturas em educação do campo não podem se eximir desse desafio nos processos formativos que promovem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. **Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas.** Educ. Soc., v. 30, n. 109, Campinas-SP, set./dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 30 jul 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi). **Educação do campo: marcos normativos.** Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 6 ago 2017.

FLUSSER, Vilém; CARDOSO, Rafael (Org.). **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação.** São Paulo: Ubu Editora; 2017. 224 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. *In*: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.) **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2ª ed. 2011. pp. 103-121.

MUNARIN, A. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da Educação do Campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Mobilidade e construção do currículo na cultura digital.** In.: Cenários de inovação para a educação na sociedade digital. São Paulo: Edições Loyola. 2013, p. 123 - 135. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática. Disponível em: <http://licenciatura.educampo.ufsc.br/projeto-ppp/>. Acesso em: 25 set 2017.

CAPÍTULO 9

UM OLHAR SOBRE A QUÍMICA NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DE SALINAS-MG

Data de aceite: 01/07/2021
Data de submissão: 16/04/2021

Eliana Ramos Figueiredo
Instituto Federal do Norte de Minas – IFNMG
Salinas – MG
http://lattes.cnpq.br/9410424665625730

Elízio Mário Ferreira
Instituto Federal do Norte de Minas – IFNMG
Montes Claros – MG
http://lattes.cnpq.br/3072833052605705

RESUMO: O conhecimento de Química tem uma função de extrema importância para a humanidade, visto que está presente em diferentes setores da vida da sociedade contemporânea e possibilita ao indivíduo desenvolver uma visão crítica do mundo que o cerca e utilizar este conhecimento no cotidiano, bem como buscar contribuir para a qualidade de vida da sociedade como um todo. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como principal objetivo, identificar, por meio de um questionário de caráter misto, as concepções que os estudantes de uma Escola pública de Salinas apresentam em relação à Ciência Química, bem como compreender as relações estabelecidas por eles entre a Química e o Cotidiano. Assim, os resultados deste trabalho revelaram que os discentes entrevistados apresentam uma visão distorcida e por vezes negativa da Química, não compreendendo o real significado e abrangência da Química no cotidiano.
PALAVRAS - CHAVE: Concepções, Ciência Química, Cotidiano

A LOOK AT CHEMISTRY FROM THE PERSPECTIVE OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF A SCHOOL IN SALINAS-MG

ABSTRACT: The knowledge of chemistry has an extremely important function for humanity, since it is present in different sectors of life in contemporary society and enables the individual to develop a critical view of the world around him and use this knowledge in everyday life, as well as seek to contribute to the quality of life of society as a whole. In this sense, the main objective of the present research was to identify, by means of a questionnaire of mixed character, the conceptions that students of a public school in Salinas -MG present in relation to the Science of Chemistry, as well as to understand the relationships established by them between Chemistry and Everyday Life. Thus, the results of this work revealed that the students interviewed present a distorted and sometimes negative view of Chemistry, not understanding the real meaning and scope of Chemistry in everyday life.
KEYWORDS: Conceptions, Chemical Science, Everyday life.

1 | INTRODUÇÃO

A Química está presente em diferentes formas na vida da sociedade seja no corpo humano, que sofre reações todo o tempo, no desenvolvimento das plantas, nos medicamentos, nos produtos do dia-a-dia, nas tecnologias entre outras. Desde a pré-história até os dias atuais, a Química representa uma

Ciência de grande importância para o desenvolvimento da humanidade, pois é a parte da Ciência que se refere à natureza da matéria, suas transformações e a energia envolvida nesses processos explicando diversos fenômenos.

O objetivo do ensino de química é levar o educando a compreender a natureza e sua relação com a sociedade, bem como buscar explicações sobre o que se vê e o que se lê, sua aplicação prática, relevância social e implicações ambientais. Assim, uma educação científica crítica deve ser fundamentada no questionamento dos modelos e valores de desenvolvimento científico e tecnológicos da sociedade como função social. O que significa não considerar a tecnologia como um conhecimento superior restrito aos cientistas ou resumido na capacidade de lidar com certas ferramentas tecnológicas, mas sim esperar que o cidadão tenha conhecimento e autonomia para participar das decisões sociais sobre ciência. “A presença da Química no dia a dia das pessoas é mais do que suficiente para justificar a necessidade de o cidadão ser informado sobre ela” (SANTOS; SCHNETZLER 2010, pág. 15).

Uma das grandes preocupações dos professores do ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio tem sido com relação à chamada crise da educação científica. Segundo Pozo e Crespo (2009) muitas vezes os alunos apresentam um conhecimento pouco compatível com o discurso científico e desligado das suas repercussões sociais. Embora o conhecimento Químico tenha um papel importante na formação dos estudantes, tal ciência se esbarra nas informações trazidas pelos meios de comunicação, as crenças populares e o senso comum que transmitem uma visão da Química como algo negativo, nocivo, irreal e distante, muitas vezes como um conhecimento restrito e irrefutável dos cientistas.

Diante dessa problemática, levantamos os seguintes questionamentos: Os alunos são capazes de reconhecer a presença da Química no seu meio? Qual a visão de Química manifestada pelos estudantes? Nesse sentido, a presente pesquisa teve como principal objetivo identificar e compreender as concepções de Ciência Química apresentadas por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Salinas-MG, de modo a avaliar as concepções dos alunos a respeito da Ciência Química e conhecer a sua visão a respeito da presença e influência da Química no cotidiano e na sociedade, além de estabelecer uma relação entre os resultados de cada série do Ensino Médio sobre o tema proposto. Assim, por meio das manifestações dos estudantes a respeito do termo “Química” foi possível perceber a relação com o saber comum, adquirido nas relações cotidianas e informais e o saber científico adquirido, além da carga efetiva agregada à disciplina de Química e à significação do termo.

Para isso, foi utilizado um questionário de caráter misto a fim de obter os dados necessários para se atingir os objetivos. Essa pesquisa se caracterizou pela abordagem qualitativa e quantitativa, realizando uma reflexão sobre as concepções apresentadas pelos discentes, de modo a descrever as visões desses estudantes sobre o tema proposto,

estabelecendo relações entre os resultados obtidos em cada série.

Dada a relevância dessas concepções para o ensino, esta abordagem se justifica na importância de compreender a Química como uma Ciência presente no cotidiano, como base para refletir sobre as transformações e os fenômenos da natureza enfatizando sua importância e seu impacto social.

2 | METODOLOGIA

O grupo de interesse dessa pesquisa é composto de estudantes do Ensino Médio de uma Escola que pertence à rede Estadual de Ensino e está localizada na zona urbana da cidade de Salinas - MG. A Instituição de Ensino foi selecionada devido ao fato de estar localizada mais próximo da região central da cidade e atender a alunos de diversas localidades e diferentes classes sociais. Os dados foram coletados em uma turma de cada série do Ensino Médio escolhidas aleatoriamente com idade média entre 14 e 18 anos.

A fim de atingir os objetivos dessa pesquisa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário, que foi elaborado com questões mistas, uma parte estruturado, com questões fechadas e outra parte semi-estruturado, com questões abertas, de modo a perceber os significados internalizados pelos sujeitos da pesquisa. Em uma a parte, foi elaborado também uma questão fechada contendo imagens que poderiam representar a ciência química. É importante ressaltar que os estudantes tiveram a liberdade de marcar quantas opções acreditassem ser necessárias para responder às questões.

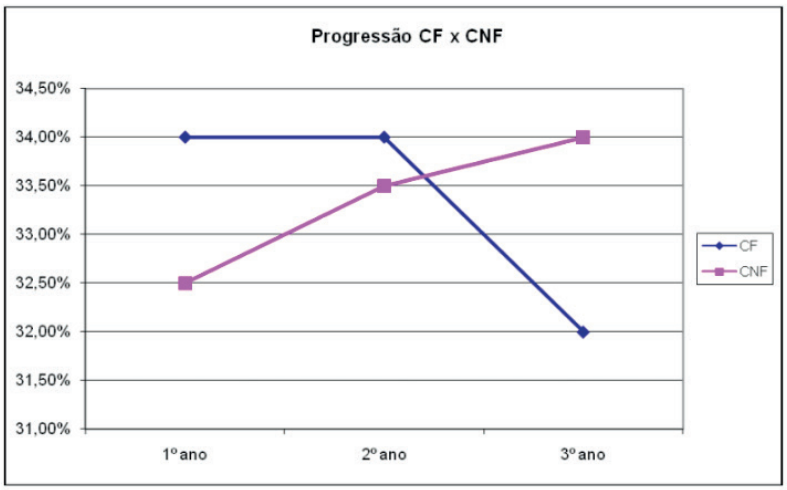
Por se tratar de uma pesquisa em que se deseja conhecer significados internalizados no indivíduo, optou-se por utilizar a técnica de livre associação de palavras, uma vez que essa metodologia possui caráter espontâneo, que possibilita reconhecer elementos marcados na lembrança dos indivíduos. Para essas questões de evocação livre, em que os alunos deveriam citar palavras e termos, a partir do tema indutor “Química” foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, baseando-se na pesquisa de Pereira (2012), em que as respostas obtidas são categorizadas seguindo um critério semântico. Essa técnica de pesquisa objetiva compreender e identificar as ideias subjacentes ao discurso e pode ser aplicada em dados como textos escritos, orais, visuais ou gestuais.

A partir dos dados obtidos nesta pesquisa e com base na pesquisa de Pereira (2012), definiram-se duas categorias para as concepções de Química: o Conhecimento Formal (CF) que está relacionado com o conteúdo ministrado no ambiente escolar e com conceitos científicos e o Conhecimento Não-formal (CNF), referente à vida cotidiana e ao saber prático dos estudantes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas primeiras questões, em que os alunos puderam citar livremente as palavras e expressões que seriam para eles exemplos da presença da Química no cotidiano e também palavras que estariam relacionadas ao termo "Química" notou-se que de um modo geral, as evocações de Conhecimento Formal predominam em comparação com as evocações do Conhecimento Não-formal. Isso demonstra que os conhecimentos relacionados diretamente com o conteúdo escolar e científico estão mais internalizados pelos sujeitos da pesquisa do que aqueles conhecimentos que se referem à vida cotidiana.

No entanto, quando se compara os resultados obtidos em cada série observa-se um aumento do Conhecimento Não Formal (CNF) em relação ao Conhecimento Formal (CF), conforme o gráfico abaixo. Tal fato pode ser explicado pela ementa dos conteúdos abordados em cada série. A maioria dos conteúdos abordados no 1º ano do ensino médio trata-se de temas abstratos, que dificultam a relação com o cotidiano. No 2º ano os conteúdos envolvem tópicos da Físico-Química como, as propriedades coligativas da matéria, temas que podem apresentar uma maior relação com o cotidiano por envolver processos mais comuns. Já no 3º ano, os temas abordados são basicamente da Química Orgânica, que é facilmente visualizada no dia-a-dia, o que provavelmente conduziu ao observado, já que permite ao estudante estabelecer uma relação entre a química escolar e o seu cotidiano em um grau mais intenso do que nas séries anteriores.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre a influência da Química na vida, a maioria dos entrevistados respondeu que a Química contribui para o seu conhecimento e aprendizado, o que indica uma relação com o ambiente escolar, porém, vale destacar que muitos,

revelaram que a Química não tem influência nenhuma na vida e outros nem sequer sabem qual a influência que poderia ter. Este resultado pode estar atrelado também à falta de motivação e interesse.

Um fator importante observado é que em nenhum momento os estudantes citaram o fator formação crítica e cidadã. Tal fato reafirma uma concepção da Química com distanciamento, visto que não reconhecem este conhecimento como sendo importante no desenvolvimento da capacidade de julgar e direito de cidadania conforme é sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais e amplamente discutido por Santos e Schnetzler (2010).

Aos sujeitos da pesquisa, foram apresentados alguns acontecimentos marcantes para a humanidade e algumas imagens que têm ligação com a Química, a fim de conhecer a imagem representativa dos sujeitos, solicitou-se que os mesmos assinalassem aqueles que estavam associados à Ciência Química. Dentre os acontecimentos, a descoberta de vacinas, a bomba nuclear, a descoberta da radiatividade e o aquecimento global foram as opções que tiveram os maiores números de apontamentos pelos sujeitos e com relação às imagens, àquelas relacionadas à experimentos e referentes à poluição e materiais nocivos foram os mais escolhidos como representativos. Como é possível notar nas imagens que tiveram maior percentual:

(Experimento / Laboratório)

(Poluição / Indústria)

(Perigo / Nocivo à saúde)

Fonte: Imagens retiradas do google imagens

Esses resultados indicam que na concepção dos pesquisados a Química é uma ciência voltada para criações de grande impacto para a sociedade, que se refere às pesquisas no ambiente de laboratório e produtos perigosos, dessa forma, revelando uma visão de uma ciência distanciada e por vezes negativa.

4 I CONCLUSÕES

Percebe-se que grande maioria dos discentes pesquisados internalizou uma imagem da Ciência Química relacionada apenas ao ambiente de laboratório e não reconhece o conhecimento químico como possibilidade de exercício da cidadania. No entanto, essas concepções podem ser frutos de um aprendizado informal ou implícito na busca

por compreender o mundo. Assim também, muitas dessas visões têm origem cultural e estrutural, já que constituem representações compartilhadas socialmente na tentativa de dar sentido ao que se vê, uma parte significativa do senso comum.

Assim, para estabelecer uma relação entre a escolarização e os conhecimentos adquiridos e internalizados ao longo da vida, bem como buscar estimular o interesse pelos conhecimentos de química, é necessário identificar as concepções dos alunos. Dessa maneira, os estudos nessa área podem auxiliar na preparação pedagógica, visando incentivar nos alunos o questionamento sobre seu conhecimento e promover um processo de ensino-aprendizagem bem fundamentado e reflexivo.

Diante desse entendimento, essa pesquisa nos faz reconhecer o quanto é fundamental se refletir a respeito do verdadeiro sentido do ensino de química na escola, visto que o aluno precisa ser estimulado a observar e compreender o mundo a sua volta, bem como ter uma base fundamental para saber interpretar suas transformações e agir sobre o meio de forma cidadã e participativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio. Ciências Matemáticas e da Natureza e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Média e Tecnológica), v. 3, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEMT, 2006.

PEREIRA, Camila Strictar. **Um estudo das representações sociais sobre química de estudantes do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos paulistana.** Universidade de São Paulo. São Paulo 2012.

PÉREZ, Daniel Gil; MONTORO, Izabel Fernández; ALÍS, Jaime Carrascosa, CACHAPUZ, António; PRAIA, João. **Para uma imagem não deformada do trabalho científico**. Ciência e Educação, Volume 7, nº 2, pág. 125-153, 2001.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez**. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5º edição.** Porto Alegre. Editora Artmed, 2009.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios.** Revista Brasileira de Educação, Volume 12, nº 36. Setembro/Dezembro, 2007 pág. 474.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em Química: Compromisso com a cidadania.** 4ª Edição. Editora Unijuí. Ijuí, RS.

KOSMINSKY, Luis; GIORDAN, Marcelo. **Visões sobre ciências e sobre o cientista entre estudantes do Ensino Médio.** Química Nova na Escola. Vol. 15, p. 11-18, 2002.

CAPÍTULO 10

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA

Data de aceite: 01/07/2021

Ana Rita Xavier
Escola Municipal Vereador Raymundo Hargreaves
http://lattes.cnpq.br/8762942204092414

Aline Fernandes Brown e Souza
Escola Municipal Jovita de Montreuil Brandão
http://lattes.cnpq.br/7225522050544601

RESUMO: O presente artigo traz uma abordagem sobre a evolução da História em Quadrinhos no mundo, no Brasil e da sua implementação como ferramenta didática no ensino-aprendizagem. Conhecida como cultura de massa, as Histórias em Quadrinhos são muito utilizadas pelos meios de comunicação, pois além de atingirem o público infanto-juvenil são atrativas e divertidas de serem lidas.
PALAVRAS - CHAVE: História em quadrinhos, Geografia, Educação.

HISTORY OF COMICS TABLES AS TOOLS FOR TEACHING GEOGRAPHY

ABSTRACT: The present article presents an approach on the evolution of the History of Comics in the world, in Brazil and its implementation as a didactic tool in teaching-learning. Known as mass culture, Comics are widely used by the media, because in addition to reaching children and young people, they are attractive and fun to read.
KEYWORDS: Comics, Geography, Education.

A EVOLUÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As Histórias em quadrinhos (HQs) vão ao encontro das necessidades do ser humano, pois são utilizadas desde a antiguidade como elemento de comunicação. Para Rama (2005) a imagem gráfica é utilizada pelo homem desde os primórdios no intuito de comunicar com seus contemporâneos. O homem primitivo utilizava as paredes das cavernas para registrar suas caçadas, existências de animais selvagens, indicação de seu paradeiro entre outros.

Com o desenvolvimento da humanidade, as necessidades de comunicação do homem das cavernas mostraram-se insuficientes, sendo assim, a forma de se comunicar sai das paredes e passam a ser grafadas em materiais mais leves como o couro ou pergaminho. Porém, o advento do alfabeto fonético fez com que a imagem passasse a ter menos importância como elemento de comunicação entre os homens. Entretanto, o acesso à palavra escrita ocorreu de forma lenta atingindo inicialmente a parcela mais privilegiada da população, o que garantiu a permanência da imagem gráfica como elemento indispensável de comunicação na história.

De acordo com Rama (2005) a evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas possibilitaram condições para o aparecimento das HQs como meio de comunicação de mapas. Mas o seu

desenvolvimento se deu primeiramente nos Estados Unidos no final do século XIX, onde já havia pleno desenvolvimento tecnológico e social, o que permitiu que as HQs se tornassem um produto de consumo.

Inicialmente os quadrinhos eram publicados apenas aos domingos nos jornais norte-americanos, predominantemente divertidos, com desenhos satíricos e personagens caricaturais, mas foram crescendo com o tempo e em alguns anos passaram a ter publicações diárias e uma diversificação nos temas, ou seja, o foco das "tirinhas" era os núcleos familiares, protagonistas femininas, animais antropomórficos, cujo enfoque era predominantemente cômico. Essas histórias disseminaram e ganharam novos contornos.

No final da década de 1920 surgiu também a tendência naturalista nos quadrinhos, isto é, uma representação gráfica mais fiel de pessoas e objetos o que ampliou um impacto maior ao leitor. Neste período também apareceram as publicações periódicas dos quadrinhos conhecidos no Brasil como gibis, que atingiu o público juvenil tornando-os cada vez mais populares. A Segunda Guerra Mundial contribuiu para essa popularidade, houve o engajamento fictício dos heróis nos conflitos bíblicos, o que elevou ao consumo em massa entre os adolescentes norte-americanos.

Com o final da guerra, houve o aparecimento de novos gêneros nas revistas em quadrinhos, cabe destacar as histórias de terror e suspense que traziam novas representações, com extremos realismos, aumentando ainda mais a sua popularidade. Nessa época, as tiragens eram cada vez maiores a ponto de a sociedade norte-americana ficar preocupada com a influência dos quadrinhos sobre os leitores mirins.

Assim, no período pós-guerra houve censura para as HQs, em vários países. No Brasil os editores elaboraram um código de ética próprio e aplicaram nas revistas. Porém, a difamação sobre as HQs persistiu e ficou estigmatizada pela camada mais intelectual da sociedade. Foram consideradas inimigas do ensino e corruptoras das mentes inocentes, daí a ideia de aproveitamento da linguagem em quadrinhos no ambiente escolar ser considerada imprópria.

Para Rama (2005) até a atualidade ainda existe essa barreira, pois

> [...] há notícias de pais que proíbem seus filhos de lerem quadrinhos sempre que as crianças não se saem bem nos estudos ou apresentam problemas de comportamento, ligando o distúrbio comportamental à leitura de gibis. (RAMA, 2005, p.16).

Porém, este procedimento vem mudando paulatinamente, ou seja, barreiras, preconceito, resistência contra as HQs vêm diminuindo com o tempo e elas adentraram nas práticas pedagógicas dando um novo sentido ao conhecimento.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO BRASIL

Os quadrinhos no Brasil possuem uma longa história que se iniciou no século XIX com Ângelo Agostini, o qual introduziu desenhos cujos temas eram de sátiras políticas que eram publicadas em jornais da época. Em 1905 surgiu a revista Tico Tico, primeira revista em quadrinhos do Brasil. A partir de 1930, os quadrinhos começam a ter artistas nacionais, entretanto, os editores ainda resistiam em editá-los.

As HQs ganham força a partir dos anos 70, do século passado, onde os quadrinhos nacionais para adultos começam a competir no mercado. Mas, só na década de 80, que elas se expandem retratando o rock nacional para a população jovem urbana. Ainda, nesta década, as temáticas desenvolvidas são direcionadas ao cotidiano urbano das grandes cidades fazendo uma crítica à realidade social da época.

A partir de meados dos anos 90, vários livros didáticos passaram a diversificar a linguagem inserindo a linguagem dos quadrinhos. Esta linguagem começa a ser utilizada nas mais diferentes áreas do conhecimento, bem como nas provas de vestibulares e concursos.

Para Silva (2007) o uso da HQs no processo de aprendizado é muito rico porque são várias as possibilidades que os quadrinhos possuem e podem ser aplicadas na sala de aula com o intuito de despertar e fomentar no aluno os conteúdos a serem trabalhados. A leitura das imagens e textos dos quadrinhos permite a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico e isto é fundamental para a Geografia escolar.

Para Santos (2001), os quadrinhos precisam ser mais bem compreendidos e explorados por educadores, porque possuem a união de textos e desenhos, assim conseguem tornar mais claro para a criança conceitos que continuariam abstratos se expressas só por palavras. A sequência, a narrativa exigem do leitor participação e perspicácia para entender o que os quadrinhos reportam.

Moretti (2008) acrescenta que

> [...] os quadrinhos têm personagem e elenco fixos, narrativa sequencial em quadros numa ordem de tempo em que um fato se desenrola através de legendas e balões com textos pertinentes à imagem de cada quadrinho. A história pode se desenvolver numa tira, numa página ou em duas ou em várias páginas (revista ou álbum). (MORETTI, 2006, p.2).

Lidamos com a era digital e as informações nos chegam fragmentadas e precisam ser aprofundadas e relacionadas ao que se pretende estudar, Cavalcanti (2002) coloca que a escola deve fazer uso de outras linguagens e de outras formas de expressão para se aproximar mais da realidade do aluno. Acrescenta que

> [...] desse modo, há que se destacar sua potencialidade para levar o aluno a perceber, por exemplo, a Geografia no cotidiano, para fazer a ponte entre conhecimento cotidiano e o científico, para problematizar o conteúdo escolar e partir de outras linguagens e de outras formas de expressão. (CAVALCANTI, 2002, p.83)

O conhecimento cultural é fundamental no Ensino de Geografia para se compreender as informações e comunicações do cotidiano e reaproveitá-las como conteúdo de estudo. Portanto, existem as inúmeras maneiras de pensar, representar e interpretar o espaço geográfico e as HQs são um meio de comunicação auxiliar e agradável que ajuda instigar e interpretar o espaço vivido. Para Rama (2005, p.24) "os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema". Cabe ao professor selecioná-lo de acordo com o nível de conhecimento e capacidade de compreensão do aluno para iniciar um tema, aprofundar um conceito ou concluir um estudo. E este procedimento é válido tanto para os anos iniciais quanto para o Ensino Médio.

OS QUADRINHOS NO MATERIAL DIDÁTICO

A inclusão das HQs nos materiais didáticos começou de forma tímida. No início eram apenas ilustrativas, mas com o tempo, os resultados foram satisfatórios e as editoras solicitavam sua inclusão nos livros didáticos, ampliando sua inclusão no ambiente escolar.

Atualmente é muito comum nos livros didáticos de todas as áreas fazerem uso das HQs para a transmissão de seu conteúdo. Segundo Rama (2005), após uma avaliação realizada pelo MEC em meados de 1990, muitos autores de livros didáticos.

> [...] passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções. (RAMA, 2005, p. 20).

Este procedimento na época indicava que as barreiras contra as HQs estavam derrubadas e estas passaram a ser utilizadas livremente pelos professores no processo ensino-aprendizagem. Esta aceitação perdura até nossos dias tornando as aulas mais agradáveis, mas também trabalhando conteúdos mais específicos na sala de aula.

Os estudantes leem os quadrinhos porque por várias décadas as HQs fizeram parte de suas vidas, era algo popular entre eles. Assim sua inclusão na sala de aula foi facilitada e recebida de forma entusiasmada.

Para Rama (2005) as HQs aumentam a motivação dos estudantes para os conteúdos das aulas, pois aguça a curiosidade e o desafia o senso crítico. Os estudantes se identificam com os ícones da cultura de massa, sendo que, vários personagens dos quadrinhos se destacam reforçando a utilização das HQs no processo didático.

A relevância das HQs é que trazem consigo palavras e imagens e isto amplia a compreensão dos conceitos a serem trabalhados. Esta conjugação, texto e imagem, possui uma dinâmica própria e complementar, pois representa um novo nível de comunicação que possibilita a compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos.

Os quadrinhos possuem um alto nível de informação porque as revistas versam sobre os mais diferentes temas sendo facilmente aplicados em qualquer área. Elas

podem ser aplicadas tanto para utilização de conceitos teóricos como para reforçar pontos específicos do programa curricular.

Sabe-se que o leitor das HQs é também leitor de jornais, livros e outros tipos de revistas. Assim, sua aplicação na sala de aula juntamente com a familiaridade do aluno possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura e ainda encontrem menos dificuldades para a concentração em leituras cuja finalidade é o estudo.

Como as HQs são escritas em linguagem de fácil entendimento, na medida em que tratam de assuntos variados, terminam por introduzir palavras novas

> [...] aos estudantes, cujo vocabulário vai se ampliando quase que de forma despercebida para eles. Essa característica dos quadrinhos atende à necessidade dos estudantes de utilizar um repertório próprio de expressões e valores de comunicação, comum ao grupo em que se encontram inseridos, não agredindo o seu vocabulário normal da forma como o fazem algumas produções literárias (como os livros clássicos de literatura, por exemplo). (RAMA, 2005, p. 23).

Conforme Rama (2005), o quadrinho obriga ao leitor a pensar e imaginar, pois é uma narrativa de linguagem fixa. Portanto, há necessidade de o aluno exercitar seu pensamento, isto é, complementar em sua mente, os momentos que não estão grafados. Este procedimento contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio lógico e ainda estimula o método de análises e sínteses das mensagens.

Os quadrinhos possuem caráter globalizado porque estão vinculados no mundo inteiro e, por sua vez, tratam de temas que são compreendidos por qualquer estudante, sem conhecimento específico. Por ser caracterizada dessa forma é que as HQs são usadas em diferentes áreas do conhecimento, o que possibilita a escola um trabalho diferenciado e com diversas habilidades de interpretação, tanto no campo visual, como verbal.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Para Coelho (2002), é possível o uso das HQs como instrumento de aprendizagem porque são constituídos de imagem e escrita ou só imagens. Sendo assim, para o Ensino de Geografia ela ajuda a criança a ter noção de espaço, nome de países e lugares, mesmo ainda não familiarizado com eles, associa os personagens como o Chico Bento que

> [...] mora e trabalha no campo, enquanto Mônica, Cebolinha e Magali na cidade, e que o Tio Patinhas é rico e dono de uma fábrica, o Cascão é pobre... essas identificações são um meio de criar questionamentos e fazer comparações com sua realidade, além de exprimir a sua capacidade criativa. (COELHO, 2002, p. 7).

Neste contexto, tornou-se relevante lembrar que as HQs para o ensino de Geografia não podem ser a mera descrição de paisagens, é preciso que atenda abordagens maiores de cunho cognitivo.

As HQs tornaram oportunas para a Geografia, devido ao processo de renovação,

após, a década de 80, do século XX, que resgatou a leitura de mundo através da leitura de paisagem, a qual é entendida como o aspecto visível do espaço geográfico. É neste sentido que as HQs se tornaram relevantes e oportunas por abordarem a imagem e o texto, além da dimensão temporal e espacial. Dessa forma, interessa para a Geografia as revistas comerciais de super-heróis, como: os personagens Zeferino, Graúna, Chico Bento, Mafalda, Mônica, Henfil, dentre outros, para trabalhar as questões como: rural e urbano, centro-periferia, modo de produção capitalista, questões ambientais, relações de classe, clima, localização e outros.

São inúmeras as possibilidades de utilização dos quadrinhos no ensino. Os livros de Geografia de autores como: Eustáquio de Sene, Vânia Vlach, Vesentini etc., utilizam as HQs para enriquecer os conteúdos programáticos. Vários quadrinhos são utilizados como foco de discussão, cujo objetivo é sua contribuição para os conteúdos geográficos.

Atualmente, um número incontável de obras destinadas ao ensino básico se utiliza da história em quadrinhos para enriquecer seus debates. Como nosso objetivo nesta análise é esboçar a possibilidade do uso de tal material no ensino de Geografia, alguns exemplos serão aqui apresentados.

ANÁLISES DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Apesar do vasto material que se apresenta hoje nos livros didáticos de Geografia, quanto ao uso de HQs, optamos por trabalhar com breves exemplos extraídos das obras dos autores anteriormente citados.

Nosso objetivo não é esgotar tal temática, pois, isso não nos seria possível pela riqueza tanto do currículo escolar do ensino básico de Geografia, quanto principalmente, pela riqueza das HQs que circulam diariamente pelo país. Portanto, nos propomos aqui, pontuar algumas possibilidades de trabalho que podem ser desenvolvidas nas salas de aula.

ILUSTRAÇÕES

As possibilidades de se trabalhar com as HQs são múltiplas, portanto, estamos apresentando algumas que possuem na integra temas geográficos e outras que podem ser direcionadas para esta área do conhecimento, com o objetivo de acrescentar e facilitar a compreensão dos alunos nos conteúdos geográficos.

ILUSTRAÇÃO 1: Perdidos e Desconectados

FONTE: SOUZA, 2002.

Os conceitos de rural e urbano estão sempre as voltas no meio acadêmico. Porém no senso comum, estes aparecem deturpados. O urbano associado sempre à cidade em oposição ao rural, sempre associado ao campo. É importante questionar que muitos aspectos do rural estão presentes no urbano, assim como muitos aspectos do urbano estão presentes no campo.

A utilização das Histórias em Quadrinhos do Chico Bento é um bom exemplo para encaminhar esta discussão. Algumas questões podem ser abordadas:

- Que elementos presentes na história podem ser levantados como rural e como urbano?
- O quadrinho tem como objetivo apresentar uma visão crítica do homem da cidade e do homem do campo?
- Quais outros elementos geográficos o aluno pode identificar no quadrinho?

Este quadrinho também pode ser utilizado para outros temas como: saneamento básico, globalização, água e rios.

Tipos de Agricultura – Ensino Fundamental

ILUSTRAÇÃO 2 – Sinais no Sítio

FONTE: SOUZA, 2002, Cap. 3.

No Brasil são cultivados vários tipos de agricultura e muitas podem ser vistas próximas de nós, quando nos deslocamos para alguns bairros e cidades. Cabe uma ampla discussão junto às crianças com relação aos tipos de agricultura. O Quadrinho do Chico Bento faz referência a um tipo de cultivo, o milho. Mas podemos ter outros cultivos como os de feijão, soja, arroz, cana de açúcar, enfim, uma variedade de plantações que podem ser de subsistência ou comercial. Sendo assim, podemos trabalhar situações tais como:

- O que é agricultura de subsistência? E comercial?
- Em nossa cidade temos estes tipos de agricultura?
- Que elementos caracterizam uma agricultura comercial?
- Em nossa região temos um tipo de agricultura específica?

Nesta última abordagem é aberto um leque de pesquisa que envolverá todos os alunos. A sala pode ser dividida em grupo e todos podem pesquisar os tipos de agricultura que temos em nossa região.

Distribuição dos Biomas - Ensino Fundamental e Médio

ILUSTRAÇÃO 3: Mafalda 1

FONTE: QUINO. Apud LUCCI, 2000, p. 241.

O Bioma pode ser denominado como um conjunto de ecossistemas que funcionam de forma estável. E pode ser considerado por um tipo principal de vegetação, sendo que, num mesmo bioma podem existir diversos tipos de vegetação e são caracterizados no geral, por uma grande diversidade de animais. O Brasil é dono de uma das biodiversidades mais ricas do mundo, podemos destacar: Floresta Amazônica, Mata Atlântica, Pantanal, Cerrado, Mata dos Cocais e outros. Na tira da Mafalda acima podemos perceber que se trata do desmatamento provocado pela exploração desordenada. Assim podemos levantar situações como:

- Muitos Biomas, embora protegidos por lei, estão sendo devastados. É uma situação que merece destaque, por quê?
- Através da tira da Mafalda podemos observar árvores frondosas. Quando cortadas são usadas para qual finalidade?
- Provocar nos alunos quando realmente há necessidade de desmatar.

Após a discussão solicitar uma produção de texto a partir da observação da tira e do que foi conversado no decorrer da aula.

Projeções Geográficas – Ensino Fundamental e Médio

ILUSTRAÇÃO 4 – Mafalda 2

FONTE: QUINO, 1993 apud MOREIRA; SENE, 2008 p. 54.

O Globo Terrestre pode ser dividido por uma rede de linhas imaginárias que permitem localizar qualquer ponto de sua superfície.

Através da tira podemos provocar nos alunos o que Liberdade está fazendo. Ela observa uma projeção cartográfica e levanta algumas hipóteses que certamente usamos e ouvimos no dia a dia, principalmente nos noticiários da previsão do tempo que passa na televisão. Exemplo: ao utilizar o mapa da previsão do tempo os jornalistas tendem a falar que o Hemisfério Norte está em cima e o Sul embaixo. Será que podemos utilizar na linguagem quando nos referimos à localização geográfica? Podemos ainda, utilizar a imagem do quadrinho para mostrar aos alunos as diferentes projeções cartográficas que foram desenvolvidas para permitir a representação da esfericidade terrestre. E dentro deste contexto trabalhar os conceitos de longitude, latitude, meridianos e os paralelos.

Tecnologias modernas aplicadas à cartografia – Ensino Fundamental e Médio

ILUSTRAÇÃO 6 - Satélite

FONTE: GONSALES, apud MOREIRA; SENE, 2008, p. 47.

O Quadrinho acima sugere a existência de imagens, que podem ser localizadas por satélites e serem visualizadas por qualquer pessoa. Todavia, sabemos como que o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, nas últimas décadas, vem afetando todos os setores da sociedade, diminuindo as distâncias, e, sobretudo, ampliando as possibilidades de acesso à informação.

A informática tem estado presentes em todos os seguimentos da sociedade, na educação não é diferente. As tecnologias têm prestado uma contribuição cada vez mais significativa no sentido de auxiliar na elaboração de mapas.

A Cartografia pode auxiliar o desenvolvimento de habilidades tais como leitura, análise e a interpretação do espaço. Sabendo que as coordenadas geográficas são um

conjunto de linhas imaginárias que servem para localizar um ponto ou acidente geográfico na superfície terrestre. Vemos a importância deste conteúdo tendo como objetivo ajudar o aluno a se localizar no espaço.

Com os meios de comunicação, como o uso da internet, a criança vem tendo maior acesso a informações e tecnologias, dessa forma, pode-se trabalhar localização dentro da sala de aula, usando os próprios alunos para fazerem um mapa de sala. Caso a escola tenha sala de informática os alunos podem viajar no *google* localizando mapas e imagens.

Orientação - Anos iniciais do Ensino Fundamental

ILUSTRAÇÃO 11 – Chico Bento em Perdidos e Desconectados

FONTE: SOUZA, 2002. Cap. 2.

O Quadrinho é muito sugestivo para trabalhar com o Ensino Fundamental sobre orientação espacial. Introduzir norte, sul, leste e oeste. Pode-se utilizar de materiais simples no pátio da escola e montar brincadeiras, demarcando o chão com giz, barbantes, réguas e outros materiais. Mostrar aos alunos que existiu e ainda existem outras formas de se orientar. Nossos antepassados utilizavam da posição do sol para saber as horas, das constelações do Cruzeiro do Sul para saber se estavam no Sul ou Leste, outros demarcavam o caminho ou deixavam marcas para se localizarem ou simplesmente dizer que passaram por aquele local. Com o passar do tempo e o avançar da tecnologia os métodos de orientação foram evoluindo e surgiram a bússola, o mapa e os GPS. Hoje temos os nomes das ruas, avenidas, mapas, enfim uma gama de possibilidades que nos ajudam a orientar-se.

ILUSTRAÇÃO 12 – Tiras 195 e 198 – Chico Bento e Penadinho.

FONTE: SOUZA, 2000.

As tiras retratam o desmatamento que vem acontecendo atualmente. Abre um leque de discussão de uma forma divertida e descontraída. A Tira consegue passar a informação e ao mesmo tempo um alerta para toda a sociedade sobre a questão da preservação da natureza.

Como podemos observar, foram expostas aqui algumas HQs que contribuem de forma enriquecedora para trabalhar os conceitos geográficos de forma leve, prazerosa e divertida. Sabemos que inúmeras outras HQs podem ser trabalhadas nas várias temáticas que envolvem o ensino básico de Geografia, pois conseguem articular os conteúdos facilitando o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia como ciência e disciplina acadêmica possui um papel fundamental para a sociedade, pois ajuda construir, entender e questionar o espaço geográfico. É neste que estão os cidadãos e toda uma complexa rede que faz do espaço um movimento. Portanto, é necessário ao Geógrafo professor (a) conhecer e saber ler a realidade brasileira, para conseguir desvendar essa complexidade e mediar o processo ensino-aprendizagem com o objetivo de formar cidadãos críticos e participativos nos diferentes espaços da sociedade.

Podemos colocar que as HQs como cultura de massa é uma manifestação criativa e cultural que exerce um papel fundamental: a comunicação. Portanto, seu uso nas práticas

pedagógicas torna-se elementar para levar até aos alunos os conceitos dos conteúdos programáticos de forma mais fácil e divertida de serem aprendidos.

As HQs é mais uma ferramenta que vem auxiliar os professores no momento de mediar o processo ensino-aprendizagem. Portanto, tornam-se um material excelente para os conteúdos geográficos. Assim, a proposta deste trabalho foi fomentar a construção de novas práticas pedagógicas visando contribuir é facilitar o trabalho do professor com relação aos conteúdos geográficos.

Foi gratificante ter pesquisado o tema, pois trata-se de uma abordagem didática, também mais uma estratégia de trabalho para os professores estarem abordando em sala de aula. Enfim, analisando o tema "O Uso da História em Quadrinhos" deparamos com grandes possibilidades do uso das mesmas para variados conteúdos, sobretudo da Geografia.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: E.V., p. 27, 2006.

COELHO, Luís Guilherme da silva. Histórias em quadrinhos: um instrumento de poder para o ensino da Geografia. Uma aprovação Primeira. In: **XIII Encontro Nacional de Geógrafo,** João Pessoa, 2002. Disponível em: <http//www.ufp.br> Acesso em: 15 fev. 2009.

MOREIRA, João Carlos. Geografia: volume único/João Carlos Moreira, Eustáquio de Sene. São Paulo: Scipione, 2008.

MORETTI, Fernando. Qual a diferença entre charge, Cartum e quadrinhos? Publicado no Boletim Goiano de Geografia, v. 28, p. 141-156, jul-dez. 2008. Disponível em: <http://www.ccghumor.com.br>. Acesso em: 12 jan. 2009.

RAMA, Ângela. VERGUEIRO, Waldomiro. Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula. São Paulo, Contexto, 2005.

SANTOS, Roberto Elísio. Aplicações da História em Quadrinho. **Revista Comunicação e Educação,** São Paulo, n. 22, p. 46-51, 2001.

SILVA, Eunice Isaias. Charge, Cartum e Quadrinhos: Linguagem Alternativa no Ensino de Geografia. **Revista solta a voz**, n.1, v. 18, p. 42, 2007.

SOUZA, R.C.M.; VLACH, URF.; SOARES, BR. I COLÓQUIO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, 2008 (Congresso). Publicado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), p. 03. Abr. de 2008. Disponível em: <http//www.ig.ufu/coloquio/index.htm> Acesso em: 12 abril 2009.

SOUZA, Maurício de. Astronauta, 2007. **Revista Virtual.** Disponível em: <http// www.portaldamonica.com.br> . Acesso em: 24 maio 2009.

SOUZA, Maurício de. Chico Bento: Perdidos e Desconectados, 2002. **Revista Virtual.** Disponível em: <http//www.portaldamonica.com.br> . Acesso em: 24 maio 2009.

SOUZA, Maurício de. Chico Bento: Sinais no sítio, 2002. **Revista Virtual.** Disponível em: <http//www.portaldamonica.com.br> . Acesso em: 24 maio 2009.

CAPÍTULO 11

O CORPO E A CIDADE À LUZ DOS OLHARES E NARRATIVAS DOS JOVENS UNIVERSITÁRIOS

Data de aceite: 01/07/2021
Data de submissão: 15/04/2021

Letícia de Souza Blanco
Discente do curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense
Niterói- RJ
http://lattes.cnpq.br/6390620964834941

Carla Cristiane Souza da Silveira
Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
Niterói- RJ
http://lattes.cnpq.br/2970634591986890

Maria Cristina de Queiroz Barbosa
Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
Niterói- RJ
http://lattes.cnpq.br/4805651128194833

Viviane Penso Magalhães
Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
Niterói- RJ
http://lattes.cnpq.br/2670751736945291

RESUMO: Este trabalho objetiva investigar como se dá a relação entre o corpo e a cidade nas experiências dos jovens universitários e analisar como o transitar pelos espaços urbanos aciona emoções que os ressignificam em diferentes contextos. O artigo apresenta um pequeno extrato do projeto de pesquisa *"Eu sou muitos: compreendendo imagens e processos de individuação de jovens estudantes"*. A busca por maior compreensão da condição juvenil universitária mobilizou a reflexão sobre a relação intensa entre estes corpos e as cidades em que vivem, pano de fundo de um processo de individuação e conquista da autonomia em territórios urbanos. Como procedimento metodológico optamos por categorizar, dentro de um banco de dados de mais de 5000 fotos, 574 imagens vinculadas aos respectivos textos dos próprios estudantes, que propiciassem uma análise mais detalhada de como a relação corpo-cidade é percebida pelos jovens da pesquisa. Buscamos subsídios teóricos que nos ajudam a pensar tal relação como política e de influências recíprocas, onde o corpo é produtor de discursos e alicerce de emoções. Mergulhar no cotidiano destas juventudes possibilitou o aprofundamento teórico sobre a percepção da intensa relação que seus corpos estabelecem com a cidade. Uma cidade que desejamos mais humana e menos material. Uma cidade das pessoas, para as pessoas e pelas pessoas. Os relatos dos jovens sobre seus cotidianos apresentam práticas humanas experenciadas e experimentadas nos complexos sociais urbanos ao qual chamamos de cidade, ou melhor, "cidade-corpo".
PALAVRAS - CHAVE: Jovens universitários, cotidiano, corpo, cidade, imagens.

THE BODY AND THE CITY IN THE LIGHT OF THE LOOKS AND NARRATIVES OF YOUNG UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: This work aims to investigate how the relationship between the body and the city occurs in the experiences of young university students and to analyze how the transit through urban spaces triggers emotions that resignify

them in different contexts. The article presents a short extract from the research project “I am many: understanding images and processes of individuation of young students”. The search for a better understanding of the university youth condition mobilized reflection on the intense relationship between these bodies and the cities in which they live, the background of a process of individuation and the achievement of autonomy in urban territories. As a methodological procedure, we chose to categorize, within a database of more than 5000 photos, 574 images linked to the respective texts of the students themselves, which would provide a more detailed analysis of how the body-city relationship is perceived by the youngsters in the research. We seek theoretical subsidies that help us to think of this relationship as political and of reciprocal influences, where the body is a producer of speeches and a foundation of emotions. Diving into the daily lives of these youths enabled the theoretical deepening on the perception of the intense relationship that their bodies establish with the city. A city that we want more human and less material. A city of the people, for the people and for the people. The reports of young people about their daily lives present human practices experienced and experienced in the urban social complexes that we call the city, or better, “city-body”.
KEYWORDS: Young university students, daily life, body, city, images.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta como objeto empírico fotos e textos de autoria dos estudantes do curso de Pedagogia da UFF, inscritos na disciplina Conteúdo e Método, entre os anos de 2012 a 2018. Para este trabalho foram consideradas apenas as imagens que continham descrições e narrativas feitas pelos próprios estudantes. As imagens e os textos nos mostram o retrato de uma fração da vida dos jovens universitários, que trafegam e se movimentam quase todos os dias pela cidade, saindo dos seus locais de moradia para os grandes centros, bairros e arredores para trabalhar, estudar e se divertir.

Trazemos o debate sobre a cidade como território de “produção de imagens e discursos” que é capaz de revelar percepções de emoções e sentimentos próprios (PESAVENTO, 2007, p.14), a partir de olhares e falas sobre o cotidiano que se apresenta “como fonte primeira de todo o conhecimento” (PAIS, 2003a, p.47), possibilitando o conhecimento da “corporicidade” de jovens universitários.

A Cidade e o corpo possuem uma relação muito forte entre si, a cidade é vivida pelos sujeitos e os sujeitos a experienciam através dos seus corpos, consolidando um novo modelo de cidade “cidade-corpo” que tem seu sentido construído pelo indivíduo que a vive. É esta cidade-corpo que tratamos neste trabalho, ou seja, aquela que é substrato da vida dos jovens.

As fotos e os textos dos jovens são capazes de sinalizar suas reações diante da falta de tempo, do trânsito na cidade, das relações com o uso do transporte público para seus deslocamentos diários, além de outros temas que ao serem colocados em pauta pelos jovens, traduzem em imagens as emoções despertadas durante seus deslocamentos urbanos.

A questão problema que norteia esta pesquisa é: como o jovem universitário se relaciona com a cidade que vive cotidianamente a partir do seu corpo. Parte-se do pressuposto que o cotidiano vivido pelos jovens tem suas marcas expressas em seus corpos. A melhor maneira de conseguir esse olhar é explorando o cotidiano dos jovens através de suas próprias palavras e imagens.

Este trabalho tem como objetivos: investigar como se dá a relação entre o corpo e a cidade nas experiências juvenis; refletir sobre as experiências de jovens universitários com o espaço da cidade a partir de imagens e narrativas produzidas pelos próprios estudantes, e, analisar como o transitar pelos espaços urbanos é capaz de acionar emoções, ressignificando jovens e os espaços urbanos em diferentes contextos.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As fotos e narrativas dos jovens nos coloca em contato com a realidade destes, possibilitando enxergar a complexidade da vida universitária. Quantos anseios, angústias, lutas e desafios são precisos enfrentar diariamente para alcançar o tão sonhado diploma do ensino superior. O contato com o banco de dados de aproximadamente 5.000 fotografias feito por estes estudantes sobre seus cotidianos e trajetórias, faz refletir sobre o processo de individuação destes alunos do curso de pedagogia da UFF. A busca por maior compreensão desta condição juvenil universitária mobilizou a reflexão da relação intensa entre estes corpos e as cidades em que vivem, pano de fundo deste processo de individuação e de conquista da autonomia.

Foram selecionadas 574 fotos dentre 915 fotos distribuídas entre os álbuns: mobilidade urbana, cuidado/tratamento de saúde, medo e tempo. Tais álbuns foram selecionados para análise por conterem o maior número de narrativas que expressam os reflexos das experiências cotidianas físicas e emocionais com a urbanidade. As fotos selecionadas passaram a compor um novo álbum denominado de “corporicidade”, onde a ideia de educação é perpassada pelas práticas sociais ocorridas na cidade.

Para estruturar este texto, articulamos estudos teóricos, debates e a seleção das fotos com seus respectivos relatos, a fim de evocar a relação das juventudes com a cidade. Para isso, categorizamos os registros em subitens, propiciando a análise de como as relações acontecem e são percebidas pelos jovens da pesquisa.

Para manter o anonimato dos jovens envolvidos na pesquisa citamos as fotos tal como estão referenciadas no banco de dados do projeto “Eu sou muitos”. Imagem e texto formam um conjunto de dados e são referenciados neste trabalho da seguinte forma, por exemplo: 2017_2_N_AB_2. Tal código reúne as seguintes informações: ano da coleta do dado _ semestre _ turno (M-manhã; N-noite) _ abreviação do nome do aluno_ número da foto.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A cidade é o espaço geográfico no qual os jovens se constroem como indivíduos a partir de olhares e vivências subjetivas. A relação entre jovem e cidade ocorre através do corpo que se torna o vetor ativo que atravessa e ressignifica o espaço em que perpassa (NASCIMENTO; SANTOS, 2017). É por meio dos sentidos produzidos pelo corpo que construímos um olhar diferenciado sobre o que é a cidade.

A cidade como conceito geográfico apresenta vários significados, Vasconcelos (2015) pontua alguns deles, tais como: cidade como sinônimo de adensamento contínuo, espaço de concentração de serviços, capital e pessoas, ou até mesmo como espaço com um conjunto de tradições e costumes. Portanto, o conceito de cidade varia de acordo com o contexto histórico em que se insere.

Conforme o mencionado pelos autores Nascimento e Santos (2017) e, também evidenciado nessa pesquisa, cada sujeito que vive a cidade, a constrói de uma determinada maneira, a depender do contexto em que se encontra.

> Sobre um corpo-urbano, entendo que ele pode se mostrar como uma fusão simbólica do corpo que habita o espaço e o próprio espaço, lente de reflexão do que seria o urbano a partir do corpo de quem vive esse urbano, guiando-me a ler esse espaço a partir daquele que vivência a cidade (NASCIMENTO; SANTOS, 2017, p.23).

A cidade tem seu sentido construído a partir do sujeito que a vive, que a sente e que a enxerga. Por esse motivo é tão crucial o corpo, pois ele é o meio pelo qual o indivíduo tem contato com o mundo exterior, o espaço urbano. Corpo e cidade são dois conceitos que conversam muito entre si na medida em que ambos se inter-relacionam e atuam no processo de individuação que é o responsável por formar sujeitos tão diferenciados entre si. É por intermédio do corpo que emoções e sentimentos atravessam a relação indivíduo-cidade. “O corpo experimenta a cidade. A cidade vive por meio do corpo dos sujeitos. A cidade é cidade-corpo” (HISSA; NOGUEIRA, 2013, p.56).

O conceito de individuação anteriormente mencionado e tratado nesta pesquisa, conforme teoria de Gilles Deleuze, trata o indivíduo “como um processo, como diferença em relação a si mesmo, como aberto para o fora que lhe constitui.” (COELHO, p.157, 2009). Assim, tratamos de um modelo de individuação processual que não está consolidado que “[...] se coloca como um construtivismo, uma espécie de sistema sempre aberto a remanejamentos.” (SILVA, 2018, p. 10). Ou seja, lida-se com o processo de individuação que está sob influência do que está do lado de fora do indivíduo que, no caso desta pesquisa, são as experiências urbanas que promovem constantes “remanejamentos” e garantem o processo contínuo de individuação dos jovens.

Pode-se dizer que é na contramão do capitalismo em rede, homogeneizador, que se constrói diferentes territórios subjetivos presentes na cidade. Dessa forma, a subjetividade atua na construção do espaço urbano que passa a ter diferentes significados. É a partir do

olhar de cada jovem que buscamos entender o que é a cidade.

> [...] o corpo é também imaterial; é também subjetividade. O espaço também é produtor de subjetividade, e, por isso, está sempre carregado de memórias. Desse modo, o corpo revela-se muito mais que seu mínimo – instrumento para agir e limite à ação (HISSA; NOGUEIRA, 2013, p.61).

O corpo está longe de ser apenas material e "instrumento para agir", ele carrega dentro de si valores e sentimentos únicos dos indivíduos, que o faz ser considerado subjetivo e a cidade é a produtora da subjetividade na medida em que provoca nos sujeitos uma construção particular do que é o espaço urbano. É por meio do corpo, dos sentidos que ele produz e das experiências que ele vivencia que o sujeito pensa o conceito de cidade. Dessa maneira, a cidade é vista de diferentes perspectivas a depender do indivíduo, que no caso deste trabalho, é o jovem universitário.

Consideramos relevante em nossos estudos, a expressão "corporicidade" cunhada por Carrano (2003) e explicitada da seguinte forma:

> [...] com a expressão corporicidade entendo o processo instituído pelo conjunto das práticas humanas que se evidenciam em relações políticas de influência recíproca, entre os corpos/sujeitos e os complexos sociais urbanos que chamamos de cidades (CARRANO, 2003, p. 41).

Tal reflexão, permite-nos perceber que as representações sobre quem somos ou como percebemos o mundo incorporam e são incorporadas pelas imagens que produzimos e/ou captamos no nosso cotidiano. Os relatos dos estudantes acerca das imagens produzidas apresentam em sua maioria um conjunto de emoções que interferem na relação com a cidade e o corpo que nela transita. Ele (o corpo) não apenas existe no urbano, mas se reinventa, resiste.

Além de se pensar o corpo e a cidade é necessário falarmos sobre a prática urbana que é a responsável por "[...] ativar o corpo, no qual a percepção e uso do espaço são dependentes das práticas humanas (ação, interação, movimento e permanência)" (BANDEIRA; KNEIB, 2016, p. 58). A prática urbana está relacionada à forma como o sujeito vive e transita no espaço urbano, que engloba desde as interações sociais que ele nutre nesse espaço até o movimento que ele realiza dentro da cidade, mobilidade urbana, que influenciam o olhar do indivíduo sobre a cidade.

> O corpo implica na noção de experiência, dependente dos sentidos que por sua vez, está relacionada ao campo da estética, pensada em termos gerais na questão da imagem, do olhar. E que o corpo, reintegrado aos seus sentidos e a cidade, é então lócus da percepção (BANDEIRA; KNEIB, 2016, p. 58).

Como as autoras ressaltam acima, os sentidos do corpo estão relacionados ao campo da estética e da imagem. Por esse motivo é importante que se valorize as imagens que os jovens, objetos da nossa pesquisa, nos trazem sobre a cidade. Cada imagem terá guardada dentro de si um conteúdo, um olhar sobre o urbano. O olhar de cada jovem sobre o espaço merece ser analisado para entendermos como a subjetividade está presente no

indivíduo que o vive.

As imagens são portadoras e produtoras de emoções e reflexões, elas possuem a capacidade de evocar estes dois elementos. Na análise do trabalho dos alunos é notável que as imagens estimulam reflexões sobre o que há de mais íntimo e pessoal em suas vidas - sentimentos e emoções. As experiências individualizadas de cada jovem retratadas em fotos e textos trazem em suas pessoalidades vivências por meio do corpo, experiências corporais.

4 | RESULTADOS

Nas fotos e textos analisados alguns temas surgiram com frequência, entre eles: mobilidade urbana, transporte público, paisagem reflexiva e tempo. Outros assuntos diretamente ligados a estes pontos centrais, também foram constantes nos relatos dos jovens: deslocamento para trabalho e faculdade; acessibilidade à universidade; uso da tecnologia para melhoria da vida na cidade; a conquista de um automóvel como facilitador da locomoção; caos no trânsito; importância de programas sociais como bilhete único; ônibus universitário; os percalços e as belezas dos trajetos; a relação do corpo feminino com a cidade e os sentimentos e emoções que fazem parte da vida universitária (medo, angustia, ansiedade, esperança, amor).

Portanto, como resultados preliminares da pesquisa elencamos três perspectivas abordadas, sobre as quais discorreremos abaixo. São elas: A cidades e os fluxos; Jovem, corpo e cidade; Experiência urbana e juventude.

- A Cidade e os fluxos

Os universitários mostram-se bastante apreensivos com a falta de tempo para a realização de atividades do cotidiano como: tomar café da manhã, pegar um ônibus no horário, bem como não ter tempo para descansar sem deixar de realizar alguma atividade relacionada à graduação. A falta de tempo é marcante entre a maior parte deles, podemos descrever a falta de tempo através de variadas palavras e expressões nos baseando em seus textos como: tempo corrido, tempo regulado, falta de tempo, tempo livre, correria.

O tempo regulado é algo que aparece de maneira expressiva, pois há muitas fotos que mostram relógios de parede, de pulso, nos smartfones, até mesmo o relógio do ônibus. A falta de tempo relatada pelos jovens pode ser observada nesta busca pelo aproveitamento de cada instante, como: ler no trânsito, estudar no congestionamento, requerendo um “jogo de cintura” dos corpos transeuntes nas cidades.

As análises mostram o quanto o transporte público tem um papel fundamental na trajetória estudantil. Muitos são trabalhadores e relatam o desgaste que é depender dos transportes para deslocamento dos percursos entre casa, trabalho e/ou universidade. Observando que a maioria dos alunos moram afastados do campus e em bairros periféricos, percebemos que o leque de opções é bem mais restrito, dificultando e aumentando

consideravelmente o tempo gasto na mobilidade.

Meu trajeto para chegar à faculdade é feito pela BR-101. A foto ilustra [o engarrafamento] algo muito comum pelo qual todos os dias eu e a maioria da população enfrentamos: os engarrafamentos. O trânsito de acesso ao Rio de Janeiro é caótico, são vistos agressão e violação das leis que causam um grande número de acidentes e mortes. Uma parte cabe ao Estado a sua responsabilidade pela manutenção de ruas e estradas. O brasileiro vê o automóvel como um instrumento de poder, dominação e divisão social (2013_2_M_VM_2).

Fonte: Imagens e textos. Acervo do projeto de pesquisa"Eu sou muitos:compreendendo imagens e processos de individuação de jovens.

De um modo geral, os relatos apresentam descontentamento com as viagens longas, cansativas e caras, que poderiam facilitar e melhorar a relação com a cidade no que diz respeito ao ir e vir das pessoas e o aproveitamento dos espaços públicos. Outro grupo de estudantes que, por estarem próximos a universidade e possuírem automóvel, constroem outro tipo de relação com o deslocamento e o espaço, expressam um sentido mais reflexivo e contemplativo do urbano. O carro como presente pelo ingresso à universidade ou para maior segurança no trajeto, trazendo tranquilidade aos familiares descrevem histórias em que o conforto na locomoção normalmente está ligado a um maior poder aquisitivo.

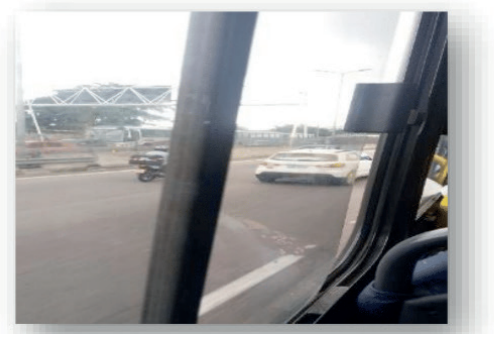
O caminho para casa, trabalho e universidade, mesmo parecendo uma ação simples ou rotineira revela dificuldades presentes nos espaços públicos existentes nas cidades, que fazem parte das nossas vidas, dos nossos caminhos e trajetos. Esses espaços também refletem a desigualdade econômica, na medida em que possibilitam conforto e acessibilidade para uns e degradação e precariedades para outros.

Na grande maioria dos relatos percebemos que, devido à condição financeira da maioria dos alunos, o transporte público e a mobilidade urbana se tornam um fardo, fator negativo ao processo de relação do corpo com a cidade. As críticas surgem pela má qualidade, demora, má condição, desgastes dos veículos, além do fato de estarem frequentemente lotados, causando desconforto, insegurança e sentimentos de medo e ansiedade. O trânsito aparece como um ponto extremamente negativo e violento, que já faz parte da cidade. As viagens se tornam grandes vilãs no dia a dia de quem precisa do transporte público para alcançar seus objetivos.

- Jovem, corpo e cidade: o esgotamento físico e emocional

Outro elemento que é interessante que aparece no material empírico é a fuga da

cidade. Em alguns trabalhos é aparente a necessidade que os jovens possuem em fugir da cidade marcada pelo estresse, rapidez e tempo regulado. Assim, é comum vermos os jovens tirarem fotos com a natureza que se torna um refúgio para aqueles que querem escapar da cidade onde se encontra: desigualdade social, pobreza, estresse diário (pelo trabalho ou pelo trânsito). Assim, sair dos limites do espaço urbano acaba sendo um objetivo para aqueles que não aguentam o ritmo acelerado que a cidade. O trecho que se segue faz-nos considerar que o cansaço proveniente do desgaste na locomoção afeta o bem-estar e o desempenho acadêmico:



[...] com esse trânsito que infelizmente pegamos todos os dias acabamos chegando tarde. O que acarreta em um mau desempenho em muitas aulas, pois acordamos muito cedo e ficamos muito tempo presos em um trânsito absurdo, e ao chegarmos ao local de estudo já estamos cansados e com fome. (2017_2_M_CB_1).

Fonte: Imagens e textos. Acervo do projeto de pesquisa" Eu sou muitos: compreendendo imagens e processos de individuação de jovens.

Ao optar pela 3ª pessoa do plural, a aluna demonstra ao conjugar sua narrativa, clareza sobre não estar sozinha nessa situação, induzindo-nos a crer que reconhece o sentimento de esgotamento físico presente no dia a dia de outros estudantes.

- Experiência urbana e juventude: o viver na cidade

Além da cidade ser vista como espaço de fluxos, de tempo regulado e de desgaste corporal ela é também é vista como espaço de medo onde a violência e a desigualdade social são nítidas. O medo é uma palavra que aparece muitas vezes nos textos que acompanham as fotos. A violência urbana tem crescido muito nos últimos anos e isto tem influenciado a forma como o indivíduo percebe a cidade não a vendo mais como um lugar seguro de se viver. Este fato tem motivado a perspectiva de casa como "abrigo" no qual há proteção e estimulado a fuga das pessoas da cidade para áreas mais tranquilas como já relatado.

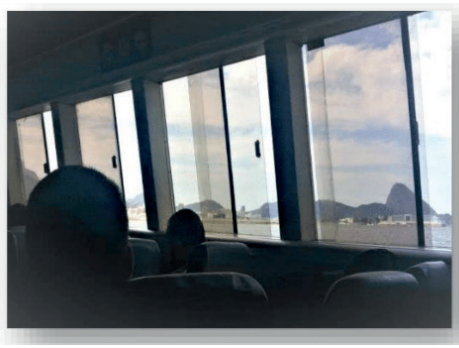
Com o desenvolvimento das cidades as formas de sociabilidade também se transformaram e repercutiram nos relacionamentos e sentimentos provenientes do estar/transitar em lugar público. Se antes havia maior interação com os vizinhos, deslocamento para visita aos amigos e parentes, hoje, seja em função da violência, do excesso de atividades ou do trânsito expressivo, os estudantes apontam em seus registros que anseiam

por estar em casa.

Hoje a rotina de muitos estudantes os afasta da convivência com os familiares e amigos e os aproxima de desconhecidos com os quais esbarram durante os trajetos e podem ou não ser percebidos. Zluhan, Vanzuita e Raitz (2017) nos alertam sobre esse distanciamento normativo, ilustrando a tradicional orientação de "não falar com estranhos" e destacam a corrosão nas relações interpessoais pelo processo de individualização. As autoras recorrem a Bauman para aprofundar suas reflexões:

> [...] uma cidade é um assentamento humano em que os estranhos têm chance de se encontrar. [...]. Os estranhos se encontram numa maneira adequada a estranhos; um encontro de estranhos é diferente de encontros de parentes, amigos ou conhecidos - parece, por comparação, um "desencontro". No encontro de estranhos não há uma retomada a partir do ponto em que o último encontro acabou, nem troca de informações sobre as tentativas, atribulações ou alegrias desse intervalo, nem lembranças compartilhadas: nada em que se apoiar e que sirva de guia para esse encontro. O encontro de estranhos é um evento sem passado. Frequentemente também é um evento sem futuro [...]. (BAUMAN, 2001 apud ZLUHAN, VANZITA e RAITZ, 2017, p. 211)

Algumas narrativas encontradas durante a pesquisa exemplificam os encontros e desencontros que o fluxo cotidiano de pessoas oferece: *"*Não reparo bem quem está por perto. O ponto sempre lotado de pessoas com a vida e as horas também lotadas. Geralmente estou com fome e cansada*"* (2018_1_M_JP_3) e a indignação por sentir-se parte dessa invisibilidade:



É aqui, nas Barcas, que me conformo com o capitalismo selvagem e perco por 20 minutos a vontade de mudar o mundo. Quando eu vejo pessoas sem se comunicar e sendo tratadas como animais [...] Pessoas que seja qual for o motivo, estão no seu mundo e só percebem que tem outras pessoas ao seu redor quando precisam de informação ou quando tem algum defeito na embarcação e elas reclamam em voz alta, sem um direcionamento certo, mas com a certeza de que alguém irá escutar e fará a mesma reclamação e concordará. (2013_2_N_PM_4)

Fonte: Imagens e textos. Acervo do projeto de pesquisa" Eu sou muitos: compreendendo imagens e processos de individuação de jovens.

Mesmo quando as pessoas com as quais os estudantes se deparam, são por eles observadas e descritas, nota-se que as reflexões se limitam, geralmente, a percepções isoladas, sem que seja estabelecido um *link* claro que demonstre esforço em pensar a relação entre os atores das cenas descritas e a própria história. A imagem passa a ser narrada como se houvesse um afastamento do autor.

Por outro lado, percebemos em alguns relatos que o exercício de observar o cotidiano parece mesmo criar pontes que permitem transcender à individualização e solidarizar-se com esse outro "passante", despertando o desejo de compreensão e de aproximação:

[...] passamos em locais ou por pessoas que sofrem e isso nos parece indiferente [...] é nas pequenas coisas que observamos isso claramente, precisamos romper com essa invisibilidade que não faz as pessoas se enxergarem, cada vez mais estamos tão atentos aos nossos afazeres que não notamos as necessidades do outro, ou paramos pra perceber quem ou o que está a nossa volta (2013_2_N_IO_3).

\

Fonte: Imagens e textos. Acervo do projeto de pesquisa" Eu sou muitos: compreendendo imagens e processos de individuação de jovens.

Considerações como as tecidas na imagem acima, demonstram um redimensionamento do olhar sobre espaços até então vazios de significado, transmutando de representações sobre a simples circulação acentuada de pessoas invisíveis, não fosse o percalço do excesso de corpos no trajeto, à busca complexa pela reflexão sobre as relações humanas produzidas pela urbanidade.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções diferenciadas sobre a cidade são notadas nas fotos que foram produzidas pelos alunos. Cada aluno ressalta um aspecto urbano que considera relevante para entender a dinâmica da cidade. Tal dinâmica é sentida nos corpos dos jovens que vivem a cidade. Por isso, o corpo torna-se uma das categorias centrais para entendermos a relação que os jovens possuem com o espaço urbano. Por meio do corpo, sentimos as emoções e sensações de viver na cidade que influenciam a nossa percepção.

É no corpo que os jovens sentem as emoções. É este que sente a fome, o cansaço, o esgotamento físico-emocional, o tempo regulado e a indiferença dos indivíduos perante os demais. Ou seja, ele não só faz parte da mediação entre o sujeito (jovem) e o meio exterior (cidade), mas também é o meio pelo qual o indivíduo expressa suas emoções e necessidades fisiológicas.

Em virtude dos estudos realizados foi possível perceber que a relação corpo e cidade pode ocorrer de diversas formas a depender do indivíduo. Apesar de cada indivíduo ter uma forma de se sentir na cidade, percebe-se que há categorias e temáticas que aparecem recorrentemente como: tempo livre, tempo regulado, mobilidade urbana, desigualdade social, entre outros. Ou seja, é notável que cada um tem uma forma de perceber o espaço em que convive com os demais. Este fato é perceptível quando vemos as atividades

urbanas que são ressaltadas nas fotos.

As experiências vividas por estes jovens mostram que a vida é atravessada por elementos essenciais para o funcionamento da cidade. Estes elementos são responsáveis pela interação entre pessoas e espaços, produzindo reflexões. Edificações, ruas, praças, serviços, trânsito, residências, intervenções culturais, paisagens, todos estes elementos estimulam pensamentos que se transformam em ações para construir a individualidade. Ou seja, quando algum elemento da cidade influencia a vida do estudante gerando um posicionamento, este pode estar contribuindo para a construção desta identidade juvenil.

A cidade é um território contraditório e heterogêneo, cada corpo possui sua maneira de convivência com a cidade. Assim, o que pensamos da cidade está estritamente relacionado com a forma que a vivenciamos. O convívio e a experiência de viver na cidade direciona o olhar dos indivíduos, fazendo com que ela possua diversos sentidos e significados.

O corpo permite o intercâmbio entre indivíduo e cidade. Portanto, é a partir do corpo que o sentido de cidade é pensado. São as atividades diárias, realizadas no espaço urbano por meio da movimentação dos corpos, que constroem o sentido do que é a cidade. Desse modo, a experiência, carregada de emoções e sentimentos sobre o que é vivido na cidade, determina o olhar dos jovens sobre ela.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Angélica Carvalho; KNEIB, Érika Cristine. Entre o sujeito e a cidade reflexões sobre a experiência do corpo em movimento. **Urbana,** V. 8, n. 1, 2016.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

COELHO, Bruna Martins. O conceito de individuação de Gilles Deleuze: estudo introdutório sobre seu recurso a Espinosa. **Humanidades em diálogo**, São Paulo, v.3, n.1, p.157-173, nov.2009.

EU SOU MUITOS: compreendendo imagens e processos de individuação de jovens estudantes universitários (projeto). Niterói :Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2017-2020.

HISSA, Cássio E. Viana; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. Cidade-Corpo. **Rev. UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p.54-77, jan./jun. 2013.

NASCIMENTO, Elaine; SANTOS, Rodrigo Gonçalves dos. Corpo-Espaço Cidade- Corpo. **Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, Pelotas, RS, v.1, n.2, p.22-33, 2017.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PESAVENTO, Sandra J. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 27, n.53, p.11-23, jun. 2007.

SILVA, Luiz Eduardo Albert. **Temporalidade e individuação em Gilles Deleuze (1953-1968)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós Graduação em Filosofia. Universidade Federal de São Carlos, SP, 2018.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. As metamorfoses do conceito de cidade. **Mercator**, Fortaleza, v. 14, n. 4, Número Especial, p. 17-23, dez. 2015.

ZLUHAN, Mara Regina; VANZUITA, Alexandre; RAITZ, Tânia Regina. Da modernidade à pós-modernidade: experiências e significados juvenis. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 25, n. 1, p. 198-217, 2017.

CAPÍTULO 12

NARRATIVAS VISUAIS NA PROSA DO MUNDO

Data de aceite: 01/07/2021

Tereza Ramalho de Azevedo Cunha
Universidade Federal de Mato Grosso / Departamento de Arte da Faculdade de Comunicação e Arte, FCA
Cuiabá - MT
https://orcid.org/0000-0001-7025-5891

Este trabalho, intitulado "Narrativas Visuais na Prosa do Mundo," apresenta-se como desdobramento de um texto publicado nos Anais do VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, CIPA, Narrativas (Auto)Biográficas: Conhecimento, Experiências eSentidos; promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica e Universidade Federal de Mato Grosso; cidade de Cuiabá, de 17 a 20/07de 2016. A referida produção foi apresentada no eixo 4: (Auto)Biografias, Narrativas Digitais, História, Literatura e Artes. ANAIS VII CIPA –ISSN: 2178-0676.

Nota:Apresentando características de ensaio, nada preso às formas acadêmicas tradicionais, o presente texto expõe situações cotidianas, históricas, de reflexão filosófica, do imaginário; contém retratos verbais feitos por meio da crônica narrativa, além de textos visuais e poéticos de diferentes autorias.

RESUMO: Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), o "filósofo da existência", dedicou sua obra às manifestações libertas do domínio da razão doentia, valorizando os modos de presença do ser humano. Nesse sentido, deu especial atenção à produção criativa das crianças, do doente mental e do homem de culturas primevas. No livro "Conversas" (1948), assim como, em "A Natureza" (1952-1960), o fenomenólogo francês estuda os elementos expressivos que decorrem da animalidade. Não obstante, no quarto e último capítulo de "A prosa do Mundo" (1969), intitulado "A Expressão da Criança", ele aponta as linhas epistemológicas implícitas nos desenhos da infância que, a seu curso, encontram-se relacionadas aos formantes das obras de arte (espacialidade, perspectivas indiretas, representações espaço-temporais, sensações cromáticas e formais). O estudo recorre a um banco de percepções, constituído de materiais iconográgicos: Imagens do inconsciente que ilustram o livro da Drª Nise da Silveira de 1981; elementos de um Albúm de desenhos de Criança, elaborado cerca de sete décadas passadas (Coleção particular, RJ, Br.); Manifestações pré-históricas de Mato Grosso, pesquisadas no livro Veado Perdido, Percursos Rupestres... (CUNHA, 2009), tendo constituintes que dialogam com o repertório de sítios europeus e africanos. A presente proposta, ao estetizar as narrativas visuais como documentos auto-biográficos, atenta para as possibilidades que estas exibem como objetos de conhecimento. Seguramente, constituem meios didático-pedagógicos que se atualizam no tempo/espaço, instigando percepções, em coexistência com o mundo e sua prosa.

PALAVRAS - CHAVE: Narrativas Visuais; Expressão/Percepções/Sentidos; Meios Didático-Pedagógicos; Pesquisa (Auto) Biográfica; Merleau-Ponty/Fenomenologia.

VISUAL NARRATIVES IN WORLD PROSE

ABSTRACT: Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), the "philosopher of existence", dedicated

his work to the manifestations freed from the domain of unhealthy reason, valuing the modes of presence of the human being. In this sense, he gave special attention to the creative production of children, the mentally ill, and the man of primeval cultures. In his books “The World of Perception” (1948) and “Nature” (1952-1960), the french phenomenologist studies the expressive elements that arise from animality. However, in the fourth and last chapter in his “The Prose of the World” (1969), with the title “Expression and the Child’s Drawing”, he points out the epistemological lines that are implicit in drawings made by children that, in turn, are related to the formers of works of art (spatiality, indirect perspectives, spatial-temporal representations, chromatic and formal sensations). This study resorts to a bank of perceptions composed by iconographic materials: Images of the unconscious that illustrate the book written by Dr. Nise da Silveira (1981); Elements from a child’s book of drawings done about seven decades ago (Private Collection, RJ, BR); Prehistoric manifestations found in Mato Grosso, researched in the book Veado Perdido, Percursos Rupestres… (CUNHA, 2009) which have components that dialogue with the repertoire from European and African sites. This proposition, by aestheticizing the visual narratives as auto-biographic documents, brings attention to the possibilities they demonstrate as objects of knowledge. They surely comprise teaching and learning means that are updated in time and space, instigating perceptions, coexisting with the world and its prose.
KEYWORDS: Visual Narratives; Expression/Perceptions/Senses; Means of Teaching and Learning; (Auto)Biographic Research; Merleau-Ponty/Phenomenology.

NARRATIVAS VISUAIS NA PROSA DO MUNDO

> [...]Meu pai, nos momentos que deixava livre a sua vida de mobilidade perpétua, porque era chefe de trem, chegava até a medir as portas por onde ia passar aquele piano que nunca chegou. Mas o grande piano das goteiras durava todo o inverno. A primeira chuva descobriam-se novas goteiras de voz doce que acompanhavam as velhas goteiras. Minha mãe espalhava as suas vasilhas, bacias, leiteiras e outros artefatos. Cada um dava um som diferente, a cada um chegava do céu tempestuoso, uma mensagem diferente e eu distinguia o som claro de uma bacia de ferro esmaltado, do opaco e amargo de um balde amassado. Essa é quase toda a música, o piano da minha infância, e suas notas, digamos as suas goteiras, me acompanharam onde me coube viver, caindo sobre o meu coração e sobre a minha poesia.
>
> Viagem pelas Costas do Mundo (Goteiras) 1995, Pablo Neruda.

As paisagens do mundo revelam fragmentos narrativos com suas vozes, cores, grafias, texturas e materialidades; as paisagens do mundo manifestam opacidades, rugosidades, sonoridades escuras, muros sem aberturas que conclamam a subversão de espaços; as leituras das paisagens percebidas deixam entrever memórias, estórias de vida, infâncias, adolescências, os mais nobres, os mais velhos, os contextos históricos, os povos ancestrais do Latino-América; as leituras das paisagens sensíveis conduzem às fontes de sentido das formas que se articulam no espaço visível e não visível, na temporalidade contínua e descontínua.

Clandinin e Connelly, afirmam que a vida tal como eles e os outros a percebem,

é preenchida de fragmentos narrativos, manifestados em momentos históricos de tempo e espaço. Esses momentos refletem o entendimento de unidades narrativas e suas descontinuidades. Eles declaram que a narrativa é o melhor modo de entender e representar a experiência, objeto de estudos que ambos empreendem: "[...] estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo chave de escrever e pensar sobre ela" (CLANDININ, 2011, p.48). Acrescentam que o método narrativo faz parte do fenômeno narrativo. Nesse sentido, eles argumentam que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais.

Caberiam aqui algumas compreensões sobre "fenômeno", que, em sua origem grega quer dizer luz, brilho. Fenomenologia é o estudo do fenômeno, portanto a busca de sua coerência lógica. Implica o fato de permitir que as coisas se manifestem como são, sem que nelas sejam projetadas as construções intelectuais "[...] Pela fenomenologia não somos nós que interferimos nas coisas; são elas que se mostram a nós, ou melhor, que se deixam revelar" (CARMO, 2007, p.22).

> Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala*, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem – primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 04).

Maurice Merleau- Ponty (1908-1961), em sua obra 'Fenomenologia da Percepção', atenta para o fato de as coisas não serem explicadas nem analisadas, trata-se mesmo de descrevê-las. "Ele diz, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo como um simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência" (MERLEAU-PONTY, 2006, p.05). Esse filósofo francês acentua que tudo aquilo que ele sabe do mundo, mesmo por ciência, o faz a partir de uma visão própria ou de uma experiência do mundo, sem a qual, os símbolos da ciência seriam limitados e não poderiam dizer nada. Acrescenta ele que o mundo não é um objeto do qual se tem a lei de constituição; o mundo é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e ainda, de todas as minhas percepções explícitas. A verdade, diz ele, não "habita" apenas o homem interior, e melhor dizendo, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece.

No texto "A exploração do mundo percebido: A animalidade", ele sugere que reaprendamos a ver o mundo ao nosso redor, do qual nós nos havíamos desviado, e nesse mundo reaprendido as relações carnais redescobrem em cada coisa certo estilo de ser. No mundo assim transformado não estamos sós, nem apenas entre homens. "O mundo se oferece também aos animais, às crianças, aos primitivos, aos loucos que habitam à sua maneira", coexistindo com ele. No reencontro com o mundo percebido tornamo-nos capazes de apreender sentido e mais interesse nas aberrações bem como nas manifestações extremas da vida ou da consciência (MERLEAU-PONTY, 2004, p.30).

O Filósofo da existência assinala que o pensamento clássico não dava muita

atenção ao animal, à criança, ao primitivo e ao louco. René Descartes (1596-1650), por exemplo, via no animal algo parecido com rodas, alavancas, molas, próximo à configuração de máquina. Quanto às crianças e os doentes mentais, o conhecimento permaneceu por muito tempo rudimentar por conta de preconceitos. Médicos e experimentadores não procuravam compreender como viviam por conta própria. Preferiam calcular a distância que os separava do adulto ou do homem (MERLEAU-PONTY, 2004).

Considerando o mundo percebido, seus habitantes e suas manifestações, como empreendimento tão caro às proposições merlopontianas, apresentamos nos próximos seguimentos deste texto três narrativas que seguem direções distintas, a saber: Gráficas (desenhos de crianças); Rupestres (manifestações sobre suportes parietais de sítios arqueológicos Brasil, África e Europa); do Imaginário (pinturas de doentes mentais do hospital psiquiátrico do Engenho de Dentro, RJ). Nesses seguimentos são sugeridas pistas para as leituras possíveis na busca de compreensões acerca dos fenômenos revelados nos textos.

Essas narrativas, formadoras de campos de percepções, apresentam exemplos de culturas produtivas, propiciando apreensões de sentido e de consciência do mundo.

NARRATIVAS GRÁFICAS, DESENHOS DE CRIANÇA

> "Um dia Guignard[1] me falou que havia feito na véspera o seu melhor quadro – uma paisagem. E acrescentou: 'Mas o céu, Augusto Rodrigues[2], eu roubei de uma criança'."
>
> Museu Nacional de Belas Artes, Catálogo. RJ. Nov.1983.

Dois arte-educadores e expressões das artes visuais confidenciam as suas ações e meditações acerca da inteligibilidade sensível, encarnada nos desenhos de criança. A conversa, todavia, remete às paisagens mineiras, místicas e surreais, onde pequenas igrejas iluminadas, imersas na neblina, estão suspensas em céus entardecidos.

Merleau-Ponty em "A prosa do mundo", tendo atenções voltadas para o desenho da criança, cuja essência tem algo análogo às obras de arte de artistas modernos, faz comentários acerca da criação de espaços e das perspectivas vividas, cujo sentido está em oposição à perspectiva planimétrica desenvolvida desde o período renascentista. Tal perspectiva, compreendida como a representação de planos no espaço, dava ao espectador a finitude de nossa percepção projetada, ou seja, achatada, tornado *prosa* sob o olhar de um deus (Quem é esse deus? Seria por acaso um olhar absoluto, a exigir que as coisas do mundo fossem vistas através da sua ótica?). Os meios de expressão da criança, "[...] ao contrário, quando forem retomados deliberadamente por um artista, num verdadeiro gesto

1 Alberto da Veiga Guignard (1896-1962), mineiro, pintor moderno; educado na Europa, criou um convívio de artistas na capital mineira, dando contribuições àrenovação da pintura nacional enquanto modernismo.
2 Augusto Rodrigues (1913-1993), pernambucano, artista plástico, caricaturista, iniciou o movimento de escolinhas de arte no Brasilem 1948, Rio de Janeiro.

criador, nos darão a ressonância secreta pela qual nossa finitude se abre ao ser do mundo e se faz poesia" (MERLEAU-PONTY, 2002, p.186).

O filósofo, detendo-se com as narrativas gráficas, feita pela criança, observa que estas reúnem numa só imagem, as cenas sucessivas da história e nela faz figurar uma única vez os elementos invariáveis do cenário, ou desenham uma única vez cada um dos personagens, na atitude que lhe convém a tal momento da narrativa de modo que contenha sozinho o cenário com a história inteira num momento considerado, e que todos juntos dialoguem através da espessura do tempo, e balizem por intervalos a história – "ao olhar do adulto "racional", que pensa o tempo como uma série de pontos temporais justapostos, essa narrativa pode parecer lacunar ou obscura"(MERLEAU-PONTY, 2002, p.187).

As formas, o movimento expressivo e descritivo dos desenhos de criança, que configuram traços, deixam as marcas do estado da mente momentâneo ou de seus mais permanentes traços da personalidade; expressam a individualidade própria de um ser que vê e sente, refletindo a visão de seus mundos.

O ÁLBUM

Paulo de A. Cunha, poeta e advogado, ao observar que sua pequena filha de cinco anos, estava gostando de garatujar e desenhardecidiu fazer um álbum de papel Kraft, com o propósito de salvaguardar as produções da criança, longe das garras de um gato brincalhão ou de uma xícara com café, prestes a tombar. À proporção que a menina crescia, seus desenhos cresciam igualmente, não tanto em quantidade ou no sentido de boniteza, porém cresciam em variedade de argumentos ou hipóteses a ponto de despertar a curiosidade e o interesse das pessoas. Naturalmente, o pai era o principal contemplador, divertindo-se, sobejamente, com os contextos que ali se configuravam: Entravam em cena pessoas conhecidas da família, cerimonias nupciais, mulheres grávidas, episódios de viagens, blocos ou batalhas carnavalescas, bailarinas, dançarinas, arlequins, estórias de santos e anjos, casas, escadarias jardins, ruas e namorados na calçada, animais, briga de crianças nas ruas, feiticeiras, príncipes e princesas. Tão logo surgiam os novos desenhos, Paulo os levava para o seu escritório situado na rua São José, no centro do Rio de Janeiro. Naquele ambiente, as conversas eram regidas por assuntos jurídicos, forenses, cartoriais, sinalizados por preocupações, leitura de processos e olhares para o relógio. Entretanto nas horas vagas desse colecionador, havia uma necessidade de apreciar os desenhos de sua filha.

Algumas vezes, essas fruições eram compartilhadas com outros colegas de trabalho. Ao fim da jornada, encontrando-se só no ambiente do escritório, ele se surpreendia sobremaneira ao olhar os desenhos: a expressão das figuras humanas, o clima psicológico instalado nas cenas narradas com liberdade em circunstâncias, às vezes amenas ou conflitantes; observava as deformações em nome da expressão, as representações de

espaço-tempo, o tempo solto, liberto em sincronia, as perspectivas de vida, vividas. Na passagem das décadas, Paulo sempre comentou sobre os desenhos e as percepções que eles promoviam. Tais comentários foram feitos a sua filha e a sua esposa a qual, delicadamente colaborou no sentido de reunir e proteger esses documentos.

Figura 1: Tia Luiza indo para o Ministério 1953. Desenho de Menina, 6 anos.

Figura 2: Briga de Crianças na Rua, 1953. Desenho de Menina, 6 anos.

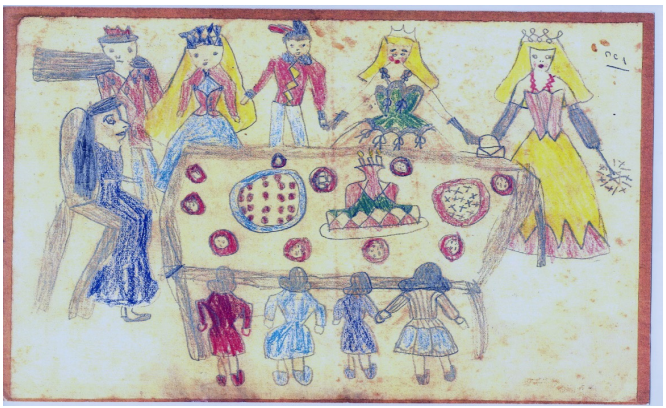


Figura 3: Aniversário da Bruxa, 1954. Desenho de Menina, 6/7

NARRATIVAS DO IMAGINÁRIO, PINTURAS, DESENHOS DE DOENTES MENTAIS

Dra. Nise da Silveira (1905-1999) relata em seu livro "Imagens do Inconsciente" 1981, dados reunidos da experiência vivida durante muitos anos no Hospital Psiquiátrico. Ela declara que, não se inspirou na psiquiatria predominante, pela escassa atenção dada aos fenômenos intrapsíquicos em curso durante a psicose. Como estudiosa dos dinamismos da psique, afirma que, o acontecimento mais importante no decorrer de suas buscas, foi o encontro com a psicologia junguiana (Carl Jung, 1875-1961, Suíça). Este psicólogo ofereceu novos instrumentos de trabalho, chaves, rotas para navegações distantes, delírios, alucinações, gestos, dentre outros. Procurava a psiquiatra, o fio mítico que dá sentido ao processo psicótico nos casos clínicos em estudos [...]. Esta corrente da psiquiatria que já começa a ser praticada em outros países, tem como objetivo ajudar o doente a entender os conteúdos arcaicos, invasores do consciente, originários dos extratos mais profundos da psique (SILVEIRA, 1981).

Dra. Nise dirigiu o ateliê de pintura no Centro Psiquiátrico Dom Pedro II no RJ (1946-1974), onde inicialmente funcionavam vários setores da Terapêutica Ocupacional. "Era surpreendente verificar a existência de uma pulsão configuradora de imagens sobrevivendo mesmo quando a personalidade estava desagregada. Apesar de nunca haverem pintado antes da doença, muitos dos frequentadores esquizofrênicos, manifestavam intensa exaltação de criatividade imaginária [...]" (SILVEIRA, 1981, p.13). Nesse espaço de criação, os doentes pintavam, desenhavam, e modelavam na argila, espontaneamente, e o faziam a maneira de ateliê livre, sem a interferência de professores de arte. "Será forçoso reconhecer que os críticos de arte, mostravam-se surpreendentemente mais atentos ao fenômeno da produção plástica dos esquizofrênicos que os psiquiatras brasileiros" (SILVEIRA, 1981, p.14). No primeiro período do ateliê, foram organizadas duas exposições: uma em fevereiro de 1947 no Ministério da Educação, Rio de Janeiro, e outra, em outubro de 1949, no Museu

de Arte Moderna de São Paulo.

No estudo das imagens, a médica descobre outra linguagem que se afirma mais ampla, não cingida a quaisquer convenções; linguagem direta, força psíquica, carregada de paixão e angústia. “A linguagem abstrata cria-se a si própria a cada instante, ao impulso das forças do movimento no inconsciente” (SILVEIRA, 1983, p.34). Os psiquiatras interessados na produção plástica dos doentes com diagnóstico de esquizofrenia desde muito tempo notaram nessa produção a quase ausência da figura humana e mesmo das formas orgânicas em geral. Observaram o predomínio de formas abstratas, estilizadas e geometrizastes a Dra. Nise não se satisfez com a denominação dada a essas pinturas de não figurativa, pois significaria o embotamento da afetividade, tendência a dissolução do real. Porém, num acaso muito prazeroso, encontrou esclarecimento deste desafiante problema: O livro “Abstração e natureza” de Wilhelm Worringer (1881-1965): esse historiador da arte afirma que, o sentimento estético move-se entre dois polos: a necessidade de empatia e a necessidade de abstração. “Do mesmo modo que a necessidade de empatia, como pré-suposição da experiência estética, encontra-se satisfação na beleza do mundo orgânico a necessidade de abstração encontra beleza no mundo inorgânico, no cristalino ou em termos gerais, nas leis abstratas” (WORRINGER, *apud* SILVEIRA, 1981, p.17). As fotos que se seguem apresentam formas figurativas e abstratas.

Figura 4: MII/RJ, Espaço subvertido. Diniz.

Figura 5: MII/RJ, Emygidio de Barros.

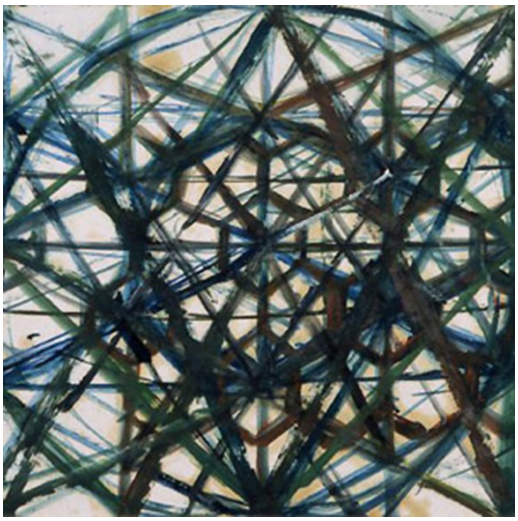


Figura 6: MII/RJ, Forma abstrata/geométrica

Figura 7: MII/RJ, Forma abstrata/geométrica

A psiquiatra sempre esteve atenta às reflexões de pintores modernos e críticos de arte, a respeito das produções abstratas/geométricas, autorizadas por doentes mentais: Paul Klee (1879-1940), pintor, ex-professor da Bauhaus escola alemã interrompida pelo nazismo observa: "Abandona-se a região do mundo real para ir construir do outro lado numa região distante que possa ao menos existir intacta" (KLEE, *apud* SILVEIRA, 1981, p. 31). "Frederico de Morais, crítico de arte e frequentador desse ateliê, apreendeu tal mobilização da "vontade para ordem", da "vontade construtiva" como resposta às situações sociais, mais ou menos desestruturadas, onde o homem se sente inseguro, característica da América Latina [...]" (SILVEIRA, 1981, p. 31).

Considerando outros aspectos, as imagens surgidas no ateliê do hospital, "revelam diferentes vivências do espaço – viagens através de espaços desconhecidos, sofridas vivências do bouleversamento do espaço cotidiano, luta tenaz para recuperá-lo" (SILVEIRA, 1981, p.32). MerleauPonty ressalta que, além da distância física existente entre o indivíduo e as coisas, "há uma distância vivida que o liga às coisas significativas para ele. Acrescenta que a garantia do homem sadio contra o delírio e a alucinação não é sua crítica, é a estruturação de seu espaço [...] o que leva a alucinação é o estreitamento do espaço vivido" (PONTY, *apud*, SILVEIRA, 1981, p.33). (Observar figuras 4 e 5).

A quantidade de produções criativas era de tal forma abundante e de qualidade artística que, pensou-se na criação do Museu de Imagens do Inconsciente, mais tarde inaugurado em 20 de maio de 1952, RJ.

NARRATIVAS RUPESTRES, POVOS DE CULTURAS PRIMEVAS

> Afirmam alguns arqueólogos que as manifestações rupestres dos povos pré-históricos ou paleoíndios foram um instrumento preponderante mágico, cujo fim era garantir a provisão e a subsistência da comunidade. Há, igualmente, a perspectiva segundo a qual essas representações eram um instrumento mediante o qual os seres humanos se comunicavam com a natureza. Não se sabe de quando data o surgimento da arte rupestre, apesar da suposição de que isso teria acontecido no paleolítico europeu. Especula-se que o homem tenha de início, representado nas cavernas e abrigos rochosos figuras isoladas de alguns aspectos do meio circundante, empregando para isso essas imagens que, aparentemente, admitiam apenas designações e sentidos convencionais (CUNHA, 2009, p.43).

O Brasil é um país privilegiado em termos de manifestações rupestres, tendo não somente uma enorme diversidade ecológica, como uma gama considerável de estilos e temáticas. Ana Cláudia de Oliveira, autora do texto prefacial do livro "Veado Perdido Percursos Rupestres- Semiótica e Arqueologia em Mato Grosso.", ao oferecer "pistas" para as leituras de manifestações rupestres, à luz da semiótica discursiva, se surpreende ao constatar "quão longeva é nossa própria escrita. Despenca dessas alturas a determinação que essas civilizações eram ágrafas, pois toda a escritura está no desenho" (OLIVEIRA,

2009, p. 15). A semioticista refere-se ao repertório de arranjos de traços, formas, cores nestas topologias cambiantes entre o liso e o rugoso, o superficial e o profundo, o iluminado e o obscurecido. Os desenhos são as escrituras que produzem sentido apresentando narrativas de formantes eidéticos, cromáticos, topológicos e matéricos.

Considerando os formantes cromáticos percebidos nas manifestações rupestres dessa região brasileira, o material empregado nas pinturas e desenhos é o óxido de ferro-hematita (vocábulo formado por "hema"- elemento que evolui do grego haimato-originado de haima – atos que significa "sangue".). A suposição que o sufixo "ite", que em língua portuguesa significa pequeno, justifica a consistência granulada que exibe boa resistência à ação dos elementos. Esse óxido é de cor vermelha possuindo tonalidades variadas de solo vulcânico, sépia, alaranjada, magenta e violácea, é possível que enquanto pigmento, ele tenha sido misturada à água e a gordura animal, como aglutinante para fixar o pigmento nas rochas. A tinta quase líquida podia ser aplicada por meio de "pinceis" de pelo de animais ou bastões de hematita.

No interior da caverna de Lascaux, França, o arqueólogo S. Giedion (1888 – 1968), ao desenvolver estudos não utiliza as classificações e sim, as descrições, nesse caso, em nível eidético (formas), e também em nível topológico (espaços); descreve os elementos do espetáculo como se ele próprio estivesse atuando com suas percepções em meio a estas cenas: referindo-se a presença dos cavalinhos chineses no trecho axial do mencionado sítio, "indaga" de quando seriam essas duas representações, que tanto contribuem para a impressão geral de movimento e animação? Ele percebe que na imagem do "cavalinho chinês" amarelo, encontra-se uma consonância perfeita entre o contorno do lombo e o ventre, bem como no casco de suas flexíveis patas negras. O conhecimento do emprego de diferentes cores, assim como o uso comedido da cor, está em acordo com a época magdaleniense. As crinas escuras cortam o colo pardo de uma maneira que lembra muito o desenho linear em negro, do "cavalo piafante" de Le Portel. As zonas de união da pelagem amarela e o ventre mais claro, não são tão sutis como dos bisões recortados de Altamira, porém, movem-se na mesma direção. O cavalinho trota tranquilamente, sem preocupar-se com os símbolos ameaçadores que lhe rodeiam no dispositivo parietal (GIEDION, 1981).

Em outros sítios do mundo, as representações de equinos e de outros animais em movimento, aparecem descritas por meio de perspectivas subjetivas, constantemente vistas. O sítio de Tassili n'Ajjer localiza-se nos altiplanos montanhosos, na província de Wilayas, região de Illizi, no sudoeste da Argélia, África Branca também conhecida como África Saariana. É um dos mais importantes sítios arqueológicos do mundo. Apresenta cerca de quinze mil gravuras, (incisões na pedra), além de desenhos e pinturas; seu repertório constitui-se de: quadrúpedes, equinos, caprinos, cervídeos, girafas, leopardos e outros felídeos que, na maioria das vezes, interagem com os guerreiros e/ou caçadores, ora em cenas que descrevem dinamismo ora, em cenas menos movimentadas. As figuras humanas de Tassili, anatomicamente, assemelham-se às figuras humanas masculinas do

sítio pré-histórico Santa Elina, no Mato Grosso, Brasil. Ambas exibem o tronco alongado, na forma trapezoidal, às vezes triangular com membros superiores e inferiores alongados.

Figura 8: Figura humana, Abrigo Santa Elina, MT, BR.

Figura 9:Cavalinho Chinês- Caverna de Lascaux, França.

Figura 10: Equino correndo com figura humana. Tassili n' Ajjer. África Branca

Na figura dez, o cavalo do sítio de Tassili n'Ajjer, exibe um desenho anatômico mais estilizado que remete ao período neolítico; está atrelado a um veículo com rodas sobre o qual se põe uma figura humana, provavelmente masculina. O animal cavalga tão velozmente no espaço-tempo que, as patas - tanto dianteiras quanto traseiras - somam em número de oito. Este cavalo ostenta forte robustez e sua performance tem o domínio sobre a cena. Ao fundo um pequeno cavalo parece estar parado; outras figuras de troncos geométricos e pernas longas são vistas numa distância menor, à esquerda, sugerindo um movimento de dança levemente cadenciada.

CONCLUSÃO

Ao concluir este ensaio, cremos ser necessário ir ao encontro da natureza enquanto existência e de suas marcas que se mostram em nossas leituras. Nesse horizonte, uma viagem de retorno ao texto se faz intransferível, visto haverem pequenas vozes com suas ressonâncias a nos interpelarem.

> É natureza o primordial, ou seja, o não-construído, o não-instituído; daí a idéia de uma eternidade da natureza (eterno retorno), de uma solidez. A natureza é um objeto enigmático, um objeto que não é inteiramente objeto; ela não está inteiramente diante de nós. É nosso solo, não é aquilo que está diante, mas o que nos sustenta (MERLEAU-PONTY, 2006, p.4).

As narrativas gráficas dos desenhos de criança são ao mesmo tempo, narrativas sinestésicas que coexistem com os elementos de criação da natureza. A fricção do lápis na superfície da matéria vegetal do papel, o cheiro de grafite, da madeira do lápis, os pigmentos das temperas, e dos lápis coloridos, têm como constituintes matéricos, os pigmentos produzidos in natura. As narrativas estão, por assim dizer, num campo de percepções

sinestésicas apresentando cheiros, gostos, sonoridades musicais que recorrem aos sons da natureza.

A nossa viagem de retorno, tem agora uma escala a ser feita no Atelier do Museu de Imagens do Inconsciente. Nesse espaço, as narrativas do imaginário assinadas por doentes mentais apresentam resoluções altamente inteligíveis e libertas: é de se considerar o emprego das cores, do espaço subvertido, a temporalidade vivida, as abstrações, transparências e sobreposições. Com a mediação da Dra. Nise, aproximamo-nos do pensamento de Carl Gustav Jung, 1875-1961, Suíça, textualizado pelo editor coordenador da obra "O homem e seus símbolos".

"O pensamento de Jung coloriu o mundo da psicologia moderna muita mais intensamente do que percebem aqueles que possuem apenas conhecimentos superficiais da matéria. Termos como, por exemplo, "extrovertido", "introvertido", e "arquétipo", são todos conceitos seus que outros tomam de empréstimo e muitas vezes empregam mal. Mas a sua mais notável contribuição ao conhecimento psicológico é o conceito de inconsciente–não (à maneira de Freud) como uma espécie de "quarto de despejos" dos desejos reprimidos, mas como um mundo que é parte tão vital e real da vida de um indivíduo quanto o é o mundo consciente e "meditador" do Ego. É infinitamente mais amplo e mais rico. A linguagem e as "pessoas" do inconsciente são os símbolos, e os meios de comunicação com este mundo são os sonhos" (FREEMAN,1964, p.12).

Retornamos agora aos sítios pré-históricos, testemunhando as marcas da natureza. Sigfried Giedion nos elucida: "as superfícies das cavernas e as saliências exteriores das rochas são, ora planas, ora curvas. Mudam continuamente de forma e direção, e às vezes também de cor" [...] (GIEDON, 1981, p.589).

Os movimentos da natureza produzem estofos e anfractuosidades à superfície das rochas; desse modo, formam-se pequenos ou maiores espaços que podem ser percebidos como recintos de "empatia espiritual": fraturas, fendas, buracos, formas abobadais, superfícies côncavas, nichos, empolamentos, picotiamentos e etc. Especula-se que os povos pré-históricos-não por acaso-apropriaram-se desses espaços, com suas imperfeições e fraturas. Os rituais secréticos e mágicos se realizavam nesses "pontos" a partir de escolhas.

> "Para o homem primitivo, as cavernas eram lugares predestinados para guardar seus símbolos mágicos, nestas zonas sagradas se buscavam ou se escondiam tais símbolos, com cuidado requintado. Em alguns casos pode ser que a formação rochosa parecera especialmente adequada, mas na maioria das vezes a escolha foi produto da crença no sentido de que estes lugares possuíam poderes especiais" (GIEDION, 1981, p. 589).

A última escala dessa viagem indica a importância da pesquisa sobre a memória e seus fragmentos narrativos, partícipes das paisagens do mundo percebido: a coexistência das imagens com os fatos da memória, entrelaçam passado, presente, futuro, oferecendo ao

mesmo tempo, outros sentidos de vida. Essas percepções vividas, à luz da fenomenologia e dos estudos (auto)biográficos propiciaram o reencontro com imagens e livros não raro presenteados por pessoas verdadeiramente especiais. O mundo reaprendido conduziu a pesquisadora para outro lugar sensível: a gaveta aberta, onde se encontra o Álbum de Paulo e os desenhos de sua pequena filha.

REFERÊNCIAS

ÁLBUM DE PAULO. **Desenhos de Criança.** Paulo de Azevedo Cunha (1916-1971). Colecionador. Rio de Janeiro, Brasil, 1954.

ARNHEIM, Rudolf. **A Intuição e Intelecto na Arte.** 2. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CARMO, Paulo Sérgio. **Merleau- Ponty:** Uma Introdução. São Paulo: EDUC, 2000.

CUNHA, Tereza Ramalho de Azevedo**. Veado Perdido, Percursos Rupestres, Semiótica e Arqueologia em Mato Grosso.** Cuiabá, Entrelinhas, 2009.

CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa Narrativa:** Experiência e História na Pesquisa Qualitativa/ D. Jean Clandinin, F. Michael Connelly; Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação dos Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GIEDION, Sigfried. **El Presente Eterno:** Los Comienzos del Arte. Versão espanhola de Maria Luiza Balseiro. Madri: Alianza Editorial, S.A.,1981.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus S**ímbolos. 4ºed. Trad. de Maria Lucia Pinho. (colab. M.-L. Von Franz, Joseph L. Henderson, Jolande Jacobi, Aniela Jaffé) Coord. Editorial: John Freeman, Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1964.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: WSF Martins Fontes, 2006.

_____. **A Natureza**: curso do Collège de France/ Maurice Merleau-Ponty; texto estabelecido e anotado por Dominque Séglard; Tradução: Álvaro Cabral. 2º ed.-São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A Prosa do Mundo.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac &Naify, 2002.

_____. 1908-1961. **Conversas- 1948**/Maurice Merleau-Ponty; organização e notas de Stéphanie Ménase; trad. Fábio Landa, Eva Landa; Rev. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O Primado da Percepção e suas Consequências Filosóficas.** Trad. Silvio Rosa Filho e Thiago Martins. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

NERUDA, Pablo, 1904 - 1973. **Antologia Poética;** Tradução de Eliane Zagury. 2º ed. Revista. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1973.

ROMERO, Tania Regina de Souza. (org.) **Autobiografias na (Re) Constituição de Identidades de Professores de Línguas:** O olhar Crítico-Reflexivo. Campinas, SP. Pontes Editores, 2010.

RODRIGUES, Augusto; **Arte para SER e EXISTIR**. Catálogo, Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes, Novembro de 1983.

SANTOS, Renato dos. **O Quiasma do Mundo: A Questão da Alteridade em Merleau-Ponty.** Curitiba: Ed. CRV, 2017.

SILVEIRA, Nise. **Imagens do Inconsciente**. Rio de Janeiro. Alhambra, 1981.

CAPÍTULO 13

LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/07/2021

Ana Paula da Silva Rodrigues
Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social" da FaE/ UFMG. Graduada em Letras pela Fale/UFMG.

RESUMO: Apresentam-se aqui algumas discussões empreendidas sobre os Letramentos Acadêmicos em contexto de formação de professores na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Discutem-se as condições de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso de três cursos diferentes – Licenciatura em Educação do Campo (semi-presencial/alternância), Especialização em Docência da Educação Básica (presencial) e Especialização em Gestão Escolar (a distância) – e analisa-se em que medida a inserção na universidade propicia ao cursista construir um lugar de autoria e de pertencimento à comunidade acadêmica. A análise é construída com base em referenciais teóricos como Marinho (2010); Kress (2003); Street (1984, 2003); Barton (1994); Gee (1996, 2004); Bakhtin (2003). Resultados apontam, dentre outras coisas, que, devido à pouca familiaridade com as práticas de leitura e produção de textos na universidade, muitos cursistas não se sentem parte dessa comunidade letrada, o que pode levar, por exemplo, à desistência do curso ou à prática de plágio. Além disso, algumas atividades parecem, ainda, tentar inculcar nos alunos modelos e habilidades de escrita em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão das relações de poder que permeiam a universidade, compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico. Nesse sentido, para garantir o engajamento dos cursistas nas práticas culturais e textuais da universidade, é imprescindível que eles saibam como o texto é constituído, como ele varia de acordo com o propósito, o público-alvo, a situação e outros elementos condicionantes, como ideologia e relações de poder.
PALAVRAS - CHAVE: Letramentos Acadêmicos; Trabalho de Conclusão de Curso, Formação de Professores.

ABSTRACT: This work presents some undertaken discussions regarding Academic Literacies in the context of Teacher Education at the College of Education (FAE) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The production conditions of term papers from three different courses are examined – "Licenciatura em Educação do Campo" (semi-distance learning course/ alternation approach), Specialization in Elementary Education (presential course), and Specialization in School Management (distance learning course). Moreover, it has been analyzed to what extent the inclusion in the university provides the students with the opportunity to build an authorship space and the feeling of belonging to the academic community. The analysis is built on theoretical frameworks such as: Marinho (2010); Kress (2003); Street (1984, 2003); Barton

(1994); Gee (1996, 2004); and Bakhtin (2003). The results show, among other things, that due to the unfamiliarity with the practices of reading and text production in the university, many students do not consider themselves part of the literate community, which can lead them to abandon college or commit plagiarism. In addition, some activities still seem to try and inculcate models and writing skills at the expense of practices that promote the understanding of power relations that permeate the university. Such understanding would allow greater integration in the academic literacy practices. In this sense, in order to ensure the engagement of students in cultural and textual practices within the university, it is essential that they know how a text is produced, how it varies according to the purpose, target audience, situation, and other conditioning elements, such as ideology and power relations.
KEYWORDS: Academic Literacies; Term Papers; Teacher Education.

1 | INTRODUÇÃO

Em minha pesquisa de Mestrado (RODRIGUES, 2012), observei que são constantes as queixas de professores universitários sobre a dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos pelos alunos. Tais queixas nos alertam para a necessidade de desenvolver propostas de ensino e de pesquisa que levem em conta que o trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica não é uma estratégia compensatória que pretende preencher lacunas deixadas por um suposto processo de escolarização deficitário (MARINHO, 2010a). Afinal, a compreensão e a apropriação dos gêneros acadêmicos devem se constituir no âmbito da universidade, pois é nessa instituição social que certos gêneros circulam.

O que se percebe é que os estudantes de graduação e pós-graduação têm poucas oportunidades de refletir sobre os gêneros discursivos que circulam na universidade. Soma-se a isso o pensamento de alguns professores de que ensinar os gêneros acadêmicos seria algo desnecessário, uma vez que os alunos que frequentam a academia já passaram por um longo processo de escolarização. Contudo, o estudo das convenções textuais estabelecidas pela comunidade discursiva da universidade é útil aos estudantes por que os conscientiza sobre as possibilidades discursivas de cada gênero acadêmico.

O sociólogo Pierre Bourdieu (2001) afirma que presumir algumas práticas como naturais em detrimento de se ater ao seu ensino sistemático constitui uma ação que contribui para a perpetuação das desigualdades. Trazendo essa afirmação para o contexto deste trabalho, podemos dizer que o que garante o engajamento dos alunos nas práticas culturais e textuais da universidade são as oportunidades de conhecer os mais variados gêneros do discurso acadêmico. É imprescindível que eles saibam como o texto é constituído, como ele varia de acordo com o propósito, o público-alvo, a situação e outros elementos condicionantes, como ideologia e relações de poder.

Os resultados obtidos na referida pesquisa de Mestrado apontaram que as práticas de leitura e escrita ainda tendem a privilegiar atividades que tentam inculcar nos alunos modelos e habilidades de escrita em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão

das relações de poder que permeiam a universidade, compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico.

A dissertação, defendida em 2012, trouxe a necessidade de se ampliarem os questionamentos sobre as práticas de leitura e escrita em cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância. Nesse contexto, busco, neste artigo, discutir as condições de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) de três cursos diferentes – Licenciatura em Educação do Campo (semi-presencial/alternância), Especialização em Docência da Educação Básica (presencial) e Especialização em Gestão Escolar (a distância) – e analisar em que medida a inserção na universidade propicia ao cursista construir um lugar de autoria e de pertencimento à comunidade acadêmica.

2 | O CONTEXTO DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES

Para situar o contexto dessa análise, é importante discorrer, mesmo que brevemente, sobre o contexto de expansão das universidades, o qual permitiu um avanço considerável do ensino superior no Brasil.

Em meados dos anos 1980, segundo Lillis e Scott (2007), a taxa de participação de alunos maiores de 20 anos, nas universidades inglesas, era apenas 15%. Já na década de 1990, com os projetos de expansão das universidades do país, essa taxa subiu para 30%. Atualmente, estima-se que é de 50%. Além disso, tem aumentado, também, a participação de alunos estrangeiros (na Inglaterra, os estudantes estrangeiros constituem 13% do total de graduandos e 36% dos estudantes de Pós-Graduação), o que indica uma globalização de centros de ensino superior.

Esse novo público de alunos nas universidades (vindos de países estrangeiros ou fora da faixa etária) constitui o se chama na Inglaterra de "povos não tradicionais". O aumento desse novo público e a diversidade linguística, social e cultural que eles trazem para a esfera acadêmica têm gerado discussões políticas sobre uma suposta queda na qualidade da linguagem escrita dos alunos, o que tem sido tratado como um problema a ser corrigido e não como uma nova realidade de diversidades que devem ser exploradas (LILLIS; SCOTT, 2007).

As autoras citam, também, o contexto dos EUA e da África do Sul. No primeiro, a partir da década de 1970, com as políticas de acesso, houve um aumento significativo do número de estudantes historicamente excluídos da universidade. E no contexto sul-africano, com o fim do *apartheid* e as eleições democráticas de 1994, houve uma grande reorganização do sistema das universidades, que eram racialmente estratificadas, para a entrada de alunos negros.

No contexto da América Latina, recorremos ao que nos diz Zavala sobre o Peru,

> enquanto no passado a educação superior estava reservada aos membros de uma elite que havia sido preparada para as experiências universitárias em escolas que não diferiam tanto das universidades e cujos integrantes foram atendidos em lugares que não diferiam tanto dos lugares de seus professores, agora, a massificação da educação superior no Peru tem enfrentado diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar que entram em conflito entre si. (ZAVALA, 2009, p. 348. Tradução minha)

Para essa autora, a comunidade acadêmica, em geral, ainda considera que os estudantes da educação superior ingressam nessa instituição prontos para responder às demandas de letramento que esse nível lhes exige. Entretanto, com a massificação da educação superior, não há garantia de que os estudantes cheguem preparados para lidar com as práticas acadêmicas de leitura e escrita. Isso porque os problemas relacionados com a produção e recepção de textos acadêmicos não se reduzem a questões linguísticas, mas derivam, basicamente, da falta de familiaridade dos alunos com o discurso acadêmico.

Zavala (2009, p. 349) cita "el ingreso de personas de contextos indígenas y campesinos" como um fator que derruba ainda mais a possibilidade de os alunos chegarem à universidade preparados para as práticas de letramento acadêmico.

Vemos que o contexto do Peru, analisado por Zavala (2009), assim como o contexto britânico, analisado por Lillis e Scott (2007) têm muito em comum com o contexto brasileiro. Aqui, a década de 1970 foi marcada pela democratização do ensino fundamental e, hoje, o país passa por uma democratização do ensino superior, ampliando o acesso à universidade por meio de programas como Fies[1], Prouni[2], Reuni[3], de cursos superiores especiais destinados à formação de professores indígenas (FIEI) e para escolas do campo (LeCampo), de projetos de ações afirmativas e de projetos voltados para jovens oriundos de escolas públicas. Os programas de cotas em universidades também estão cada vez mais presentes e os grupos tradicionais[4] pressionam a abertura das universidades para que eles também tenham acesso ao "saber" acadêmico. Os cursos de EaD também têm grande importância na definição desse cenário de expansão das universidades, uma vez que propicia a formação de cursistas que teriam dificuldade para frequentar um curso presencial por diversos motivos. Portanto, o Brasil está envolvido em um contexto de expansão das universidades no qual também se destaca o papel democratizador dos cursos a distância e semi-presenciais. E os três cursos em análise fazem parte desse contexto.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – Lecampo – tem a duração de quatro anos, ao fim dos quais os alunos são habilitados a atuar no segundo segmento do

1 Fundo de Financiamento Estudantil destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos.

2 Programa Universidade para Todos, criado em 2004 e institucionalizado em 2005, pela lei nº 11.096. O Prouni ampliou o número de alunos carentes em universidades ao conceder bolsas de estudo em cursos de graduação, em instituições privadas, as quais, em contrapartida, ficam isentas de alguns tributos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – e devem ter renda per capita familiar máxima de três salários mínimos.

3 Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

4 Nomenclatura atual utilizada para se referir a grupos como os dos indígenas, quilombolas, geraizeiros, assentados, ribeirinhos, agricultores familiares etc.

Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas do campo ou urbanas. A habilitação é por área do conhecimento: Línguas, Arte e Literatura; Ciências da Vida e da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades; e Matemática. Entre os alunos do curso, há professores do campo, assentados, agricultores familiares, quilombolas e integrantes de movimentos sociais. O período de quatro anos é constituído de oito etapas de Tempo Escola (TE) – caracterizadas por aulas presenciais na unidade de oferta do curso – e oito etapas de Tempo Comunidade (TC) – referentes ao tempo de estudo e aplicação de projetos na comunidade de origem. Podemos destacar que o público projetado para essa licenciatura vê nesse curso a possibilidade de formação que, muitas vezes, não encontra em cursos presenciais devido a questões como tempo e espaço rígidos.

O curso de Especialização em Docência da Educação Básica – Laseb – é uma ação de Secretarias Municipais de Educação em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para formar professores da educação básica no nível de especialização lato sensu, visando atender a uma demanda específica de formação continuada neste nível de ensino. Para isso, foram definidas áreas de concentração como referência para a organização curricular. São elas: 1. Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero; 2. Educação e Cinema; 3. Educação em Ciências; 4. Múltiplas Linguagens em Educação Infantil; 5. Processos de Alfabetização e Letramento; 6. Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica.

Por fim, o curso de Especialização em Gestão Escolar – Escola de Gestores – forma profissionais para atuarem dentro dos princípios da gestão democrática, da inclusão social e da emancipação humana. Com carga-horária de 405 horas, o curso se desenvolve em uma rede sociotécnica, estruturada tecnologicamente na plataforma Moodle, *software* livre utilizado para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem de cursos a distância ou presenciais. Os sujeitos, ao participarem dessa rede, interagem entre si, construindo e publicando conteúdos, sendo assim, autores e leitores em um sistema colaborativo (MEDEIROS, 2011).

Dado esse contexto de análise, observamos que cada transformação em massa redireciona o foco da pesquisa para a compreensão do valor das práticas de letramento.

A escrita dos estudantes é um ponto importante na discussão sobre a expansão do ensino superior, uma vez que os textos escritos pelos alunos continuam a ser a principal forma de avaliação e, como tal, a escrita é um ponto alto na discussão universitária. Considerações do senso comum podem concluir que, se há problemas com a escrita, então os estudantes fracassaram e, com certeza, irão fracassar no ensino superior ou na pós-graduação. Muitos programas, inclusive, estão baseados no discurso do déficit das instituições, dando ênfase aos estudantes como sendo o problema.

Sobre isso também nos fala David Russell, em entrevista concedida a Ramos e Espeiorin, em 2009, para a revista *Conjectura*:

> A educação em massa moderna traz consigo uma visão pré-moderna de escrita como um conjunto único e generalizável de habilidades que se aprende uma vez e para sempre. Considerou-se que os alunos cuja escrita não está em conformidade com os padrões de uma comunidade em específico apresentavam algum *déficit* que precisava ser remediado ***antes*** que eles fossem admitidos na comunidade. Assim, a instrução sistemática de escrita, além da escola primária, era classificada com frequência como curativa e relegada às margens do sistema. (RAMOS; ESPEIORIN, 2009, p. 247)

As pesquisas sobre a escrita acadêmica têm desafiado esse preconceito linguístico pela mudança da ênfase do texto para as práticas sociais de leitura e escrita, como proposto por Street (2010a). Essa mudança de foco tem trazido para o primeiro plano muitas dimensões da escrita acadêmica que foram anteriormente ignoradas, como: o impacto das relações de poder sobre a escrita dos estudantes (concepção que tenta minar a ideia de neutralidade da escrita, muito comum no discurso científico); a contestação das convenções da escrita acadêmica (no sentido de ressaltar a criatividade do autor); a centralidade da identidade e identificação na escrita acadêmica (em relação à construção de um lugar de autoria mais bem delineado); a escrita acadêmica como ideologicamente inscrita na construção do conhecimento (no sentido de enfatizar esse objetivo da produção acadêmica); e a natureza do gênero acadêmico (em relação à necessidade de se entender as especificidades sociais dos textos que circulam na academia).

Por fim, salientamos a necessidade, apontada por Street (2010a), de se discutirem as disposições letradas dos alunos e as suas condições de acesso ao mundo da escrita, de forma a entender a tensão entre as diferentes crenças que envolvem as práticas de escrita na universidade.

3 | A PERSPECTIVA DOS NLS – NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO – E O CONCEITO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

A palavra letramento entrou no Brasil com base no inglês *literacy*, mas não apenas por uma acomodação da palavra ao léxico do português, como se fosse uma tradução literal. Existem tensões na tentativa de estabilizar o termo; afinal, letramento não é um conceito dado, mas construído com base nas especificidades e diversidades de modos de apropriação da palavra no Brasil, onde o conceito encontrou um ambiente muito favorável; afinal, na área dos estudos linguísticos e na própria área da educação, há uma forte influência da perspectiva discursiva baseada na vertente bakhtiniana (MARINHO, 2010b).

Aqui, estamos considerando o conceito de letramento construído pelos teóricos dos *New Literacy Studies (NLS)* – Novos Estudos sobre o Letramento – (STREET, 1984, 2003; BARTON 1994; GEE 1996, 2004), que assumem a perspectiva do letramento ideológico. Os NLS são estudos que pesquisam o letramento sob uma perspectiva etnográfica, buscando compreender as práticas de letramento de grupos específicos em um contexto sócio-histórico-cultural determinado. A alfabetização seria, então, aquilo que se aprende

na escola, a aquisição do código, uma competência cognitiva individual. Já o letramento não se dá necessariamente ou apenas na escola, pois são práticas sociais relacionadas a interações do cotidiano. Nesse sentido, saber ler e escrever não é condição para que um indivíduo seja considerado letrado.

Dessa forma, as pesquisas dos NLS passaram a se centrar na interferência dos modos de socialização para a construção, pelos sujeitos, de uma relação com o mundo da escrita. Esse movimento, então, vê o letramento de forma menos restrita, uma vez que a preocupação passa a ser compreender como e por que o sujeito se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa concepção, alguns sujeitos podem não ser alfabetizados, mas, nem por isso, estarão alheios às práticas da cultura escrita presentes no seu cotidiano. Ou seja, do ponto vista social, os indivíduos não alfabetizados não estão completamente eliminados das práticas da cultura escrita. Se um sujeito está numa comunidade letrada, ele participa, direta ou indiretamente, das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Há uma impossibilidade de dizer que não há um certo e importantíssimo grau de inserção dos não alfabetizados na cultura letrada.

Portanto, letramento refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto, e principalmente, aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana. Logo, de acordo com o uso que fazemos da escrita, estamos inseridos em um tipo de letramento (escolar, comercial, religioso, acadêmico, etc.) que varia de contexto para contexto, devido às condições sociais, políticas, culturais e econômicas. Dessa forma, torna-se pertinente o uso do termo no plural: letramentos.

Os NLS mostram que o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Pode-se escolher um tipo de letramento para atender a um objetivo, mas não significa que se pode transferir esse tipo de letramento para outro contexto. Ou seja, vivenciar certas práticas sociais de leitura e de escrita em uma esfera escolar não significa saber lidar, automaticamente, com as práticas letradas valorizadas pela universidade.

Vemos que a abordagem proposta pelos NLS é produtiva para o entendimento do que ocorre nas universidades. Existe um equívoco de parte da comunidade acadêmica que considera que os alunos que estão na universidade já estão familiarizados com a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos apenas pelo fato de já terem passado por anos de escolarização e por frequentarem esse ambiente acadêmico. Essa consideração é ainda mais comum em relação aos alunos de pós-graduação. Contudo, a escrita exerce funções diferentes na universidade e, por isso, exige conhecimentos e disposições diferentes.

Já dizia Bakhtin que

> Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. (...) quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde

> isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 284-285)

A universidade privilegia certas práticas de escrita que lhes são próprias e que, por serem desconhecidas por parte dos alunos, tomam os contornos de uma atividade ameaçadora para eles, que se deparam com a responsabilidade de se expressar por escrito numa comunidade discursiva da qual eles sentem que não fazem parte. Logo, o aluno precisa ser inserido nas práticas de leitura e escrita específicas da universidade, porque "é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente" (BAKHTIN, 2003, p. 284). Os alunos da esfera acadêmica, primeiro, apropriam-se do discurso que circula e é valorizado na universidade e só depois se reconhecem e são reconhecidos como membros dela.

Os NLS reconhecem a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destacam a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos. Dessa forma, o termo Letramento Acadêmico surgiu como uma extensão do conceito de letramento, sendo um campo de estudos sobre as práticas de leitura e escrita no contexto da universidade.

Segundo Gee (1996), para que os estudantes sejam reconhecidos como membros da comunidade acadêmica, eles precisam se apropriar dos discursos que nela circulam, e isso implica uma apropriação também da constituição dos gêneros acadêmicos. Contudo, para chegar a essa apropriação, o estudante não precisa apenas dispor de habilidades de leitura e escrita, mas, principalmente, reconhecer as formas de ser, pensar, atuar e valorizar próprias da cultura letrada da universidade.

Também pensado dessa forma, Lea e Street (1998), definiram três modelos para se compreender a escrita do aluno na universidade: 1) o desenvolvimento de habilidades/competências, 2) a socialização acadêmica e 3) os letramentos acadêmicos.

No primeiro modelo, a escrita dos estudantes é vista como um conjunto de habilidades individuais de técnicas e instrumentos (aspectos gramaticais e ortográficos, por exemplo). Entender o letramento acadêmico com base nesse modelo é

> desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno. (OLIVEIRA, 2009, p. 05)

Nessa perspectiva, o objetivo de determinadas disciplinas voltadas para as práticas de leitura e de escrita seria a de "consertar", "remediar" a escrita dos alunos, oferecendo-lhes os instrumentos necessários para o bom domínio esperado.

O segundo modelo (socialização acadêmica) não foca nas práticas institucionais ou nas relações de poder, descartando as características retóricas da escrita e tentando inculcar nos alunos uma nova cultura, a cultura universitária. Essa perspectiva considera

que a tarefa do professor é introduzir os alunos nessa cultura para que eles se apropriem dos modos de falar, raciocinar, interpretar e argumentar valorizados na universidade, como se os gêneros acadêmicos fossem homogêneos e que, dessa forma, bastaria aprender as convenções que regulam esses gêneros para estar apto a se engajar nas práticas letradas desejadas pela universidade. Entender as práticas de leitura e escrita vivenciadas por esses alunos como uma mera questão de socialização é ter uma visão ingênua de que há um mero processo de assimilação.

Já a perspectiva dos letramentos acadêmicos

> tem por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que "conta" como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo da socialização acadêmica, exceto pelo fato de que concebe os processos envolvidos na aquisição de usos mais apropriados e efetivos dos letramentos como sendo mais complexos, dinâmicos, com nuances diferenciadas, envolvendo tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo as relações de poder entre as pessoas e instituições, e as identidades sociais. (STREET, 2010b, p. 545)

Portanto, nesse terceiro modelo, os usos da escrita na universidade são vistos como práticas sociais. Essa é a perspectiva dos NLS, para a qual há letramentos acadêmicos (no plural), uma vez que há múltiplos letramentos na universidade e múltiplas práticas sociais, que variam de acordo com as áreas de conhecimento, as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem.

Segundo Oliveira (2009, p. 6), do ponto de vista do estudante, uma das características desse terceiro modelo

> é a exigência de ter de implantar um repertório linguístico adequado às diferentes disciplinas e manipular as identidades e significados sociais que cada uma evoca. Assim, o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua. Além disso, esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso.

Logo, nessa perspectiva, as instituições acadêmicas são vistas como lugar de discursos e de relações de poder, e os alunos precisam aprender essas características não apenas para estarem preparados para situações de avaliação, mas para se tornarem membros legítimos da comunidade acadêmica.

É essa a concepção de letramentos acadêmicos que utilizamos na presente análise.

4 | LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Vimos que o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas e também sobre fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado os alunos a uma relação "tímida", "deficiente", "inadequada" e tensa com as práticas acadêmicas letradas.

Também é importante o modo pelo qual os estudantes universitários se habilitam para mobilizar os recursos existentes a fim de produzir sentido. Nessa direção, é imprescindível "ultrapassar o nível da análise dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico" (MARINHO, 2010a, p. 384). A referida autora aponta uma tensão nas práticas de escrita da universidade, identificando "um campo de produção de estigmas e de violência simbólica" (p. 383), destacando a necessidade de se desfazer os princípios que levam os alunos a uma tensa relação com as práticas de letramento acadêmico.

Nesse sentido, quando se considera, por exemplo, que pós-graduandos já vivenciaram muitos anos de escolaridade, têm nível superior e já produziram textos acadêmicos, os "problemas" apresentados por eles na escrita produzida na universidade tomam uma dimensão maior. Da mesma forma que os professores do 6º ano do Ensino Fundamental ou do 1º ano do Ensino Médio se perguntam sobre o que houve com os alunos nas séries anteriores para que eles chegassem ao estágio de ensino em que estão sem saber ler e escrever, os professores universitários se perguntam sobre como foi a escolarização dos cursistas que chegam à pós-graduação sem dominar a escrita de textos que se aproximem dos gêneros acadêmicos requisitados. Segundo essa visão, não haveria uma ruptura tão sensível entre as demandas produzidas nos diferentes níveis de escolaridade. Contudo, não se pode mais simplesmente dizer que um aluno de graduação ou pós-graduação não sabe escrever; afinal, hoje, o contexto sócio-histórico-cultural específico em que se realiza um evento de letramento deve ser, obrigatoriamente, levado em consideração antes de se analisar qualquer "problema" de escrita apresentado por algum aluno.

Logo, o discurso da "crise" não se sustenta. Essa falsa crise se dá porque, segundo Fiad (2011, p. 362) "não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade." Ou seja, o letramento anterior do aluno não é reconhecido e ele pode visto como iletrado pela universidade. Os mesmos professores que reclamam da "crise" partem do pressuposto de que os alunos já conhecem as convenções acadêmicas. Portanto, a própria comunidade acadêmica cria essa "crise"; afinal, as convenções que regulam o discurso acadêmico não são explicitadas aos alunos, que desconhecem muitos dos elementos que constituem os gêneros acadêmicos.

E aqui entra outro ponto importante: as relações de poder envolvidas nas convenções que se estabeleceram sobre os gêneros acadêmicos. Para que um estudante saiba

escrever com propriedade determinado gênero acadêmico, não basta explicitar para ele os elementos linguísticos que compõem o gênero. É preciso ir além, deixando claras, por exemplo, as razões que levam alguns gêneros a serem mais privilegiados ou apropriados que outros em determinadas práticas acadêmicas. E aqui abrimos um parêntese para uma breve explanação sobre o conceito de gênero acadêmico.

Em visões mais estruturais da língua, o texto é visto apenas como um produto que transmite uma mensagem de um emissor para um receptor, desconsiderando a atitude dos interlocutores. Já numa perspectiva mais discursiva da língua, o processo de interlocução configura os gêneros discursivos, ressaltando a importância do contexto sócio-histórico.

Para Bakhtin (2003, p. 262) e seu círculo, principal referência nos estudos sobre os gêneros discursivos, estes são "tipos relativamente estáveis de enunciados". Essa afirmação deixa claro que há estabilidades e instabilidades nos textos que circulam na sociedade, pois as formas dos gêneros "são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua" (2003, p. 283). Logo, as estabilidades se relacionam à gramática da língua, que contém conceitos internalizados pelos falantes e que não são passíveis de constantes mudanças. Já as instabilidades estão mais relacionadas às situações de comunicação, que são inúmeras e imprevisíveis. Por isso, os gêneros são mais sensíveis a uma certa negociação social do que a gramática internalizada da língua.

Marcuschi (2003) também se mostra adepto das teorias de Bakhtin ao dizer que a noção de gênero discursivo é propositalmente vaga porque os textos não possuem um formato eternamente estável a ser seguido. Logo, um gênero discursivo não é só a sua forma, mas, sobretudo, a sua função. E essa função ajuda a delimitar os elementos que irão compor o texto a fim de que ele realize os objetivos desejados.

Dessa forma, podemos estabelecer, com base em uma concepção sócio-interacionista de linguagem, inspirada em Bakhtin, que os gêneros são enunciados mais ou menos estáveis tomados pelos interlocutores em situações habituais de comunicação. Os usuários da língua, na oralidade ou na escrita, sempre reconhecem um evento comunicativo como instância de um gênero.

O conceito de gênero discursivo é especialmente produtivo para o processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita nas práticas das universidades. Entende-se por gêneros acadêmicos o conjunto de textos orais e escritos associados às atividades acadêmicas, que circulam na universidade. Os autores desses textos, ao preconizarem uma situação ideal de comunicação, pressupõem um tipo de leitor específico, que fará uma leitura mais reflexiva, aprofundada e crítica.

Como exemplo de textos do gênero acadêmico, podemos citar: resumo, resenha, projeto, relatório de estágio, artigo científico, monografia, dissertação, tese, comunição, qualificação, defesa, seminário.

Os gêneros acadêmicos são relativamente estáveis em suas estruturas e se diferem uns dos outros em relação ao grau de aprofundamento e à maturidade acadêmica do autor.

Essa maturidade torna os gêneros acadêmicos progressivamente mais preocupados com o rigor metodológico e científico do trabalho desenvolvido. Em uma dissertação de mestrado, por exemplo, há maior aprofundamento temático do que em uma monografia, mas não há a exigência de se fazer uma pesquisa original. Numa tese de doutorado, o ineditismo, seja do tema ou dos métodos aplicados, é um pré-requisito.

Os gêneros do discurso acadêmico, na visão de Swales (1990), relacionam-se uns com os outros de forma simbiótica, uma vez que, não raramente, alimentam-se de características mútuas, formando um Sistema de Gêneros. O referido autor observa que os gêneros do discurso que fazem parte do referido sistema parecem competir entre si pelas atenções da comunidade acadêmica. Esses gêneros são os mecanismos que a comunidade decidiu legitimar como forma de estabelecer o diálogo entre seus membros.

Além disso, de acordo com Kress (1994, p. 125), os textos acadêmicos da sociedade ocidental não possuem suas características específicas por acaso; essas características "estão ligadas a um construto social sobre ciência, o qual possui ramificações ideológicas, tecnológicas, econômicas e políticas". Segundo o mesmo autor, possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento desse fato significa reconhecer o significativo potencial ideológico e social que o ensino-aprendizagem de gêneros do discurso possui.

Dessa forma, na esfera acadêmica, alguns gêneros têm mais valor que outros. Há, portanto, muita ideologia nas formas de se legitimar um texto como acadêmico. A posição hierárquica do autor, dentro das estruturas sociais de valor acadêmico, dá a ele autoridade para falar/escrever com propriedade sobre determinado assunto. Preconizando uma situação ideal de comunicação, o autor de textos acadêmicos deveria esclarecer o recorte do seu tema e a relevância de pesquisá-lo, a perspectiva teórica adotada, a metodologia utilizada e os resultados que obteve. Tudo isso por meio de uma linguagem objetiva, clara, precisa e coerente.

5 I O TCC DOS CURSOS EM ANÁLISE

O LeCampo usa a nomenclatura "Monografia" para o trabalho de conclusão de curso exigido, já a Escola de Gestores e o Laseb, utilizam apenas "TCC". A escrita de monografia ou de TCC é um requisito parcial obrigatório para a certificação do cursista em cursos de graduação e pós-graduação lato sensu no Brasil.

O TCC é uma categoria que se aproxima do que comumente se chama de monografia, porém pode-se dizer que tem a especificidade de ser um texto menos denso. Isso porque, ao pé da letra, o gênero *Monografia* tem como definição: "dissertação ou estudo minucioso que se propõe esgotar determinado tema relativamente restrito" (FERREIRA, 2009, p. 1354). A definição do Houaiss (2001, p.504) é parecida: "trabalho escrito que relata estudo minucioso acerca de determinado assunto". Ambas as acepções destacam o caráter minucioso do gênero e o seu objetivo de "esgotar" a análise de um tema restrito.

Contudo, como explica Costa (2008, p. 135-136), essa é apenas uma das acepções desse verbete, uma vez que, além dessa definição rigorosa, que vê a monografia "como um trabalho escrito pormenorizado", esse gênero acadêmico também se refere "a um trabalho acadêmico simples, de caráter não muito profundo, que serve como uma espécie de treino para futuros trabalhos científicos, como a dissertação ou a tese". Nesse sentido, para nos referir aqui aos trabalhos de conclusão dos três cursos em análise, utilizaremos apenas o termo "TCC".

O TCC dos três referidos cursos deve ser visto como uma produção acadêmica na área das Ciências Humanas, sendo um texto que relata e analisa uma pesquisa prática ou teórica, sob a orientação de um professor, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise do tema.

Segundo Bakhtin, todo enunciando reflete a individualidade do autor, contudo, nem todos os gêneros são igualmente propícios para tal reflexo de individualidade. Para o autor,

> As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Os trabalhos de conclusão dos cursos a que nos referimos aqui entrariam nesse grupo. Teoricamente, eles não seriam um gênero "propício para o reflexo da individualidade", pois já são estáveis e previsíveis na comunidade acadêmica, obedecendo a uma estrutura reconhecida como ideal: resumo com palavras-chave, introdução, referenciais teóricos, metodologia, resultados, considerações finais. Essas exigências nem sempre são explicitadas, mas são convenções rigidamente seguidas pelos membros da academia. Todos esses padrões textuais utilizados para a divulgação dos trabalhos acadêmicos costumam seguir, com poucas variações, essa projeção de seções, o que demonstra uma grande padronização da estrutura composicional, limitando procedimentos de ruptura ou de transgressão.

Contudo, mais importante do que a estrutura, a palavra, para o autor de um TCC, deve ser um instrumento usado para dar transparência a uma realidade empírica, neutra, isenta. Numa concepção tradicional, a linguagem do TCC deve, portanto, deixar claro que os procedimentos e resultados da pesquisa não decorrem do estilo, mas são imparciais, despersonalizados, desprovidos de emoção. Isso porque o método utilizado pelo autor, se aplicado por outros pesquisadores, deve levar às mesmas conclusões. A persuasão, com base nessa concepção do gênero TCC, não é uma premissa, mas o resultado natural da boa condução do texto.

Logo, em linhas gerais, podemos resumir que, tradicionalmente, o TCC requer um estilo impessoal, com linguagem cuidada e uso de terminologia adequada e especializada. Deve, ainda, dialogar com outros textos teóricos em que se apoie e apresentar, de forma

explícita, métodos e resultados que levem a algumas conclusões.

Atualmente, levando-se em consideração o que propõem os Novos Estudos sobre o Letramento (NLS) e, dentro deles, os estudos sobre os Letramentos Acadêmicos como campo de pesquisa, as concepções tradicionais e extremamente prescritivas desse gênero acadêmico têm sido questionadas e ampliadas, tentando dar ao trabalho de final de curso uma perspectiva mais pessoal e integrada à trajetória acadêmica do aluno, principalmente quando oriundos de cursos de formação de professores, quando a reflexão prática escolar é protagonista como objeto de pesquisa. Evidentemente, essa distensão conceitual e estrutural do texto está condicionada à comunidade acadêmica específica à qual o texto se inscreve, ressaltando-se, portanto, o caráter bastante heterogêneo dessa comunidade.

Com isso, tem-se observado, por exemplo, que a preconizada neutralidade da linguagem é uma impossibilidade, pois nenhum texto é imparcial. A subjetividade pode estar implícita, mas há inúmeras pistas linguísticas que deixam transparecer marcas do autor.

Sobre isso, há um exemplo interessante em Rodrigues (2012), o qual nos leva a refletir sobre as nuances do contexto de expansão das universidades e sobre os processos de aceitação de uma nova parcela da população, antes marginalizada e "impedida" de frequentar a academia. O cursista Edgar[5], aluno da área de Língua, Arte e Literatura do LeCampo, já era professor de Língua Portuguesa e, para a monografia, fez um estudo de caso sobre a leitura literária em uma das turmas do Ensino Fundamental de sua escola. Vejamos um trecho da sua escrita:

> Para o enriquecimento desta pesquisa foi realizado um questionário para os alunos responderem e nesse questionário havia perguntas norteadoras que procuravam investigar a importância da leitura na vida dos alunos, como já foram mostradas anteriormente. Fiquei feliz com as respostas, pois todos mostraram interesse pela leitura, acreditando que isso é um bom começo. Vejo que esses filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais têm sede em entender o lido e sua complexidade.
>
> Por mais que a escola acredite que a leitura é o caminho de saída para a humanidade, sobretudo a leitura literária, percebi que na prática isso não acontece, uma vez que a professora não tem iniciativa própria em trabalhar com a leitura de textos literários.
>
> Fico triste, pois a leitura não está sendo trabalhada de forma libertadora, mas sim, opressora. Quando a bibliotecária e a professora fizeram uma ficha de leitura para ser respondida pelos alunos, percebi uma pedagogia da leitura imposta, o contrário daquela pedagogia defendida por Paulo Freire. (Monografia do aluno Edgar, p. 42)

A sua linguagem extremamente pessoal se destaca ao longo de toda a sua monografia. O aluno não se atém a analisar objetivamente os fatos e envolve-se pessoalmente na análise. O que pode ser comprovado no trecho acima, de onde destacamos os trechos:

5 Para preservar a identidade do sujeito de pesquisa, optou-se pela utilização de nome fictício.

> Fiquei feliz com as respostas, pois todos mostraram interesse pela leitura, acreditando que isso é um bom começo. Vejo que esses filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais têm sede em entender o lido e sua complexidade. (...) Fico triste, pois a leitura não está sendo trabalhada de forma libertadora, mas sim, opressora.

Além disso, a linguagem do cursista se caracteriza por escolhas lexicais do campo semântico dos movimentos sociais: "filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais", "a leitura não está sendo trabalhada de forma libertadora, mas sim, opressora".

O leitor externo da monografia, membro da banca de defesa, penalizou o aluno pelo uso dessa linguagem parcial, destacando que tal gênero acadêmico não permite esse tipo de envolvimento. Contudo, em entrevista concedida após a defesa, o aluno se mostrou contra essa consideração da banca e disse:

> Eu acho que a academia ainda não está pronta pra uma crítica assim mais no sentido assim de luta, de reforço de ideologia (...). A maior dificuldade que eu tive foi com relação a essa questão política mesmo, dessa ideologia política de me manter ali no texto. Era a minha posição política mantida ali no texto. E eu acho que isso me atrapalhou muito, porque a academia não está preparada pra isso. (Trecho de entrevista concedida no dia 30/11/2011)

Ou seja, o aluno compreendia as relações de poder e autoridade que impunham algumas restrições para a escrita de uma monografia, mas acreditava que ele deveria ser fiel ao estilo de linguagem usado pelos movimentos, afirmando a sua posição ao longo do texto. Para ele, a academia não estava preparada para avaliar esse tipo de linguagem, pois a presença dos movimentos sociais era uma realidade nova para as universidades.

Para Rodrigues (2012), a ideologia dos movimentos sociais, inerente em todas as atividades da turma pesquisada, contribuiu para que a linguagem dos alunos fosse mais parcial e até emotiva, revelando um engajamento que, em outras situações, era um comportamento valorizado.

Dessa forma, os alunos sujeitos da pesquisa de Rodrigues (2012) mostraram que reconhecem as formalidades do gênero monografia e as relações de poder que as impõem. Por outro lado, concorrendo com a linguagem acadêmica, está a linguagem do movimento, a qual os alunos não abriram mão de destacar em seus textos. Portanto, vemos que o comentário do aluno Edgar se mostra pertinente, uma vez que os alunos do LeCampo lutam, também, pelo reconhecimento, por parte da universidade, de uma ideologia militante de que os alunos não se abdicaram em submissão às formalidades acadêmicas mais tradicionais.

No caso da Escola de Gestores da UFMG, quando o cursista já realizou todas as atividades propostas pelas disciplinas e cumpriu as horas presenciais obrigatórias, é liberado para a escrita do TCC, a ser orientado pelo Professor Formador da turma. Para isso, o Professor Formador, agora professor-orientador, cria um fórum de orientação exclusivo para a interação com esse cursista. Feito isso, são postadas orientações sobre

a estrutura do TCC e sobre as principais normas de citações de referências – lembrando que o cursista já teve acesso a essas orientações em outros momentos ao longo do curso. Pede-se, então, que o cursista leia todas as orientações e elabore uma primeira versão do TCC, que consiste em indicar o que se pretende pesquisar. Com base nesse primeiro texto, o professor-orientador faz sugestões, indica caminhos e textos de referência. O cursista deve postar, em espaço adequado da plataforma, pelo menos três versões do TCC. Quando o professor-orientador considera que o texto já está bom, orienta o cursista a fazer uma última leitura de revisão e o libera para a defesa. O professor-orientador posta a versão final do TCC de seu orientando em espaço adequado da plataforma e informa aos coordenadores sobre a existência de TCC a ser defendido. Já com a data de defesa definida, os TCC's liberados são enviados para a leitura dos professores avaliadores. Enquanto isso, os cursistas são orientados a elaborarem o pôster, com base em orientações postadas pelo professor-orientador, a ser impresso e utilizado como parâmetro para a apresentação oral. Por fim, há a apresentação do TCC para uma banca, o que se constitui como um dos momentos presenciais obrigatórios. Vemos que as etapas para a elaboração do TCC são definidas e delimitadas, tanto em relação ao que deve ser feito, quanto em relação aos prazos, circunstância primordial para o bom andamento das atividades em cursos de EaD.

Em muitos casos, esses cursistas não respondem as mensagens enviadas via fórum de orientação, nem aos e-mails. Quando o "silêncio" se estende muito, recorremos a chamadas telefônicas, o que tem surtido um bom efeito. Os cursistas tendem a perceber, por meio da conversa por telefone, que há um cuidado da equipe de coordenadores e professores da Escola de Gestores que torna as relações menos impessoais. Os cursistas, assim, se sentem mais amparados e percebem que não representam apenas um número, uma estatística, afinal recebeu um telefonema, forma de interação que estreita laços. Ouvir a voz de quem te acompanha virtualmente favorece o estabelecimento de laços mais próximos, até mesmo afetivos, humanizando as relações no ambiente virtual.

Na Escola de Gestores, portanto, observa-se que há um processo de (re) significação do papel do professor-orientador, o qual utiliza ferramentas digitais para a interlocução dialógica com os alunos. No ambiente virtual, o professor-orientador exerce várias funções, pedagogo, professor, especialista de conteúdo, revisor e motivador, aquele que além do suporte técnico, preocupa-se com o lado afetivo da interação para diminuir o comum sentimento de isolamento presente na EaD. Logo, nota-se que a orientação se dá a distância, mas não em isolamento, pois há várias formas permanentes de contato.

Observa-se, também, que o cursista em elaboração de TCC comumente se apresenta de forma ansiosa, o que pode comprometer sua autonomia e tornar a relação com o orientador um pouco tensa. Há casos, por exemplo, em que uma simples mensagem pode ser interpretada como uma cobrança indevida ou como uma avaliação negativa que desvaloriza a escrita já produzida, o que pode gerar a frustração do cursista e desmotivá-lo. Esses ruídos na comunicação virtual são comuns, mas devem ser evitados ao máximo

possível. Cabe ao professor-orientador desfazer esses mal-entendidos para garantir a motivação do aluno.

Um ponto forte do curso da Escola de Gestores é considerar o TCC desde o início das disciplinas, incentivando os cursistas a anotar trechos das leituras feitas bem como as referências, o que pode otimizar o trabalho posterior. Além disso, como o TCC é fruto de um tema desenvolvido durante a elaboração de um PPP (Projeto Político Pedagógico), o cursista tende a lançar mão de vários textos trabalhados ao longo das disciplinas e refletir sobre a sua própria prática. Nota-se, portanto, que o trabalho final está relacionado ao planejamento geral do curso e à prática profissional do cursista.

Algo semelhante acontece no Laseb por meio de Oficinas de Leitura e Produção de Texto ministradas desde o início do curso. Nessas oficinas, buscamos levar os alunos a conhecerem e praticarem as formas convencionais de se referir ao discurso do outro nos trabalhos acadêmicos. Para isso, apresentamos slides que sintetizam as principais formas de citações. Em seguida, buscamos discutir as diferenças entre elas e vislumbrar os contextos adequados para o uso de uma ou outra. Citações diretas, por exemplo, principalmente as longas, podem indicar uma maior dependência em relação ao texto do outro. Por outro lado, as citações indiretas podem demonstrar independência, já que se utiliza o recurso da paráfrase, que é uma apropriação mais elaborada do discurso alheio. Em textos acadêmicos, o autor usa esse recurso para mostrar que fez pesquisa bibliográfica, se apropriou do que leu nessas pesquisas e construiu o seu discurso baseado nelas, ou seja, domina os discursos fundantes e dialoga com eles. Já o uso da citação de citação é problematizado em função de esse tipo de citação indicar a não leitura da obra original. O uso desse recurso deve se limitar a casos em que o acesso à obra original é impossível ou dificultado, como no caso de obras antigas e não mais editadas.

Já no LeCampo, o contexto de produção das monografias, analisado por Rodrigues (2012), aponta a complexidade do processo de escrita desse gênero acadêmico. Uma das maiores dificuldades dos alunos foi a delimitação do tema e a pesquisa apontou que essa delimitação é um processo complexo que não envolve apenas uma escolha temática, mas demanda importantes decisões metodológicas que não podem ser explicitadas e apreendidas em meros conteúdos disciplinares. Observou-se, também, a necessidade de se dar um enfoque mais ideológico às relações mediadas pela escrita na universidade, provendo maior explicitação dos condicionantes discursivos que regem a retórica típica dessa instituição. Isso porque as convenções acadêmicas sobre os textos que circulam na universidade são construídas com base em complexas relações de poder, as quais determinam o que deve conter um texto para ser bem aceito pela comunidade discursiva da universidade. Dessa forma, mais do que aprender aspectos relacionados à estrutura da língua (gramática, pontuação, ortografia, estruturação de períodos etc.), o estudante de graduação precisa aprender os diferentes modos pelas quais as disciplinas ou áreas organizam o conhecimento. E isso não é óbvio para os estudantes. Na universidade,

há diferentes maneiras de aprender e de escrever, diferentes atividades de escrita para diferentes critérios de avaliação. Na universidade, o estudante se depara com uma escrita acadêmica que tende a não ser familiar. Por essa razão, a universidade deve oferecer estratégias e tarefas para familiarizar o estudante com a comunidade acadêmica, não apenas socializando-o com os textos acadêmicos, mas, principalmente, propiciando que ele entenda as relações de poder que permeiam a universidade, conviva com elas e estabeleceça o seu lugar como membro dessa comunidade.

Por fim, vale ressaltar que muitos casos de plágio têm sido detectados, em qualquer dos níveis de ensino a que nos referimos aqui. Sobre isso, é importante fazermos alguns apontamentos. As tecnologias atuais permitem um acesso facilitado a textos de autores que já pesquisaram e escreveram sobre o tema que o cursista pesquisa Essa facilidade torna-se algo, por vezes, "tentador"; afinal, têm-se à mão quase tudo do que se precisa para explicar, cientificamente, a realidade pesquisada no TCC. Nessa direção, a famosa ferramenta Ctrl-C + Ctrl-V facilita a vida de estudantes e pesquisadores, contudo, corre-se o risco de cometer plágio quando não se menciona devidamente a fonte. Nesse sentido, o professor-orientador deve estar atento, detectar a presença desse problema no texto de seu orientando e saber estabelecer uma discussão sobre os problemas que envolvem essa prática.

A ocorrência do plágio, contudo, não deve ser vista apenas como uma atitude de má fé do cursista. Antes, essa prática indica que o cursista pode ter dificuldade com relação à formatação e às normas de citações e referências e, mais do que isso, pode indicar que o cursista não se vê como autor autorizado a escrever textos acadêmicos, não sente que tem autonomia para isso e, portanto, está demasiadamente dependente do dito pelos autores que embasam a sua pesquisa. Portanto, mesmo a prática do plágio deve ser problematizada e analisada à luz do que propõem os Novos Estudos sobre o Letramento. Afinal, sua recorrência mostra que o 3º modelo de Letramento Acadêmico (explicitado no tópico 3 deste trabalho) não foi alcançado, indicando que os cursistas ainda não compreenderam as fortes relações de poder que permeiam a universidade e que, portanto, não se comportam como membros legítimos da comunidade acadêmica, autorizados a escrever e publicar textos que circulam nesse ambiente.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As convenções acadêmicas sobre os textos que circulam na universidade foram construídas com base em complexas relações de poder, as quais determinam o que deve conter um texto para ser bem aceito pela comunidade discursiva da universidade. Daí, a importância de se dar um enfoque mais ideológico às relações mediadas pela escrita na universidade, provendo maior explicitação dos condicionantes discursivos que regem a retórica típica dessa instituição.

A suposição de que o cursista da graduação ou pós-graduação já conhece os textos acadêmicos apenas pelo fato de terem passado por anos de escolarização leva à não explicitação dos objetivos de esses textos serem lidos e produzidos na universidade. Com essa não explicitação, os cursistas pouco apreendem sobre o funcionamento dos textos, pois há uma ideologia que legitima as características dos gêneros acadêmicos e as relações de poder que envolvem as práticas de leitura e escrita na universidade. Por ainda não entenderem desse processo e nem serem conduzidos por ele, os alunos não se sentem parte dessa comunidade letrada, o que pode levar, por exemplo, à desistência do curso ou à prática de plágio. Por outro lado, a explicitação das "regras do jogo" também não é suficiente para que o aluno se sinta parte da comunidade. Há uma retórica própria do discurso acadêmico que não se ensina apenas provendo a socialização dos alunos com os textos acadêmicos, porque há uma negociação permanente.

A "estrutura relativamente estável" de um gênero acadêmico como o TCC pode levar os professores-orientadores à ilusão de que é muito fácil para os cursistas apreender essa estrutura, porque bastaria que eles focassem no que é recorrente. Contudo, a competência como autor de texto acadêmico depende da inserção do cursista naquele grupo e, estrategicamente, ao fato de ele perceber, construir as regularidades, reconhecer-se e ser reconhecido como um membro legitimado a produzir textos daquele gênero. Vimos, por exemplo, que o gênero TCC não tem tanta tolerância à flexibilidade quanto têm outros gêneros discursivos. Contudo, a neutralidade também é um mito; afinal, sendo o autor um ser social, ele jamais conseguirá usar a linguagem de forma totalmente neutra.

Vale ressaltar, também, que os modos atuais de organização dos cursos requerem que o aluno gerencie bem o seu tempo, tenha disciplina e autonomia. Muitas tarefas exigem urgência, devido ao cronograma comumente rigoroso de cursos de EaD e semi-presenciais, por exemplo, o que pode comprometer a reflexão do cursista sobre suas ações. Na preocupação de cumprir os prazos, o cursista não tem tempo para digerir as leituras e refletir sobre o que tem aprendido ou sobre a sua prática.

Nesse sentido, ao refletir sobre o processo de orientação de TCC's em cursos de formação de professores da Faculdade de Educação da UFMG, observa-se que o grau de interação dos professores e orientadores com seus alunos é fundamental. Essa interação é o termômetro para avaliar a possibilidade de o aluno terminar o trabalho, ser indicado para a defesa e aprovado pela banca. Mas não somente isso, é o termômetro para se avaliar o processo de inserção do cursista na comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Michail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal.** 4 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003. (original de 1979)

BARTON, David. **Literacy:** an introduction to the Ecology of written language. Cambridge: Blackwell, 1994.

BOUDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) **Escritos de Educação.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 39-64.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 4 ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FIAD, Raquel Salek. **A escrita na universidade.** Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>. Acesso em: 21 maio 2012.

GEE, James Paul. **Sociallinguistics and literacies:** Ideology in discourses. Londres: Taylor & Francis, 1996.

GEE, James Paul. **Situated language and learning:** a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRESS, Gunther. **Learning to write.** 2 ed. Great Britain: Routledge, 1994.

KRESS, Gunther, **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education,** Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics.** vol 4.1, 2007, p.5-32. Disponível em: <http://www.mendeley.com/research/researchersuse-of-academic-libraries-and-their-services/ >. Acesso em: 30 mar. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Mª Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 10, p. 347-361. Belo Horizonte, 2010a.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b.

MEDEIROS, Zulmira. **Letramento digital em contextos de autoria na internet.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramento acadêmico:** principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Ouro Preto, 2009. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/l113.pdf>. Acesso em: 21 maio 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ESPEIORIN, Vânia Marta. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade (Entrevista com David Russell). In: **Conjectura,** Flávia B. Ramos et al., v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/31/29>. Acesso em: 4 maio 2012.

RODRIGUES, Ana Paula da Silva. **Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-966FHY>. Acesso em: 06 maio 2016.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education.** Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a.

STREET, Brian. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. In: **Revista Perspectiva. Florianópolis,** v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010b. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 30 mar. 2012.

SWALES, John. **Genre analysis:** English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ZAVALA, Virginia. "Quién está diciendo eso?": Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. In: Judith Kalman y Brian Street. **Nuevas Direcciones en Estudios de Cultura Escrita en América Latina.** México DF: Siglo XXI, 2009.

CAPÍTULO 14

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 01/07/2021

Elisangela Dias Brugnera
Universidade do Estado de Mato Grosso
Sinop-Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/0730600349059222

Maria Angélica Dornelles Dias
Universidade do Estado de Mato Grosso
Sinop-Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/9773111188155719

RESUMO: Para o uso da Tecnologia Assistiva (TA) se faz necessário pensar em vários aspectos que estão envolvidos, como por exemplo a interação humanos, atividades, tecnologias e o contexto de uso (Cook e Polgar, 2008). Assim, a presente proposta será um recorte um Projeto de Pesquisa em Rede, aprovado pela FAPEMAT, desenvolvido em parceria com duas instituições de ensino superior do Estado de Mato Gross e uma do Estado de Minas Gerais que tem como objetivo verificar o uso dessas tecnologias à pessoa com deficiência, considerando diferentes ambientes e formas de interações sociais, acompanhando esse uso de modo a avaliar a TA no que se refere aos seus potenciais. A pesquisa de cunho qualitativo, foi realizada na educação básica pública com gestores, professores da sala de atendimento educacional especializado (AEE) e sala de aula comum, pais ou responsáveis, estudantes e também com estagiários/monitores que acompanham as atividades do estudante na instituição escolar. Esperamos que ao final do nosso processo investigativo, a pesquisa possa contribuir: na formação de rede de pesquisa no Estado de Mato Grosso no que se refere a TA, na troca de experiência entre os pesquisadores de diversas áreas de conhecimento Pretende, ainda, contribuir para o desenvolvimento da autonomia da PcD, no que se refere à sua vida diária e à sua formação escolar, bem como propiciar ações de reflexão das/nas comunidades escolares sobre as vantagens de uso das tecnologias assistivas.
PALAVRAS - CHAVE: Tecnologia Assistiva, Educação Básica, Pesquisa em Rede.

ASSISTIVE TECHNOLOGY IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: For the use of Assistive Technology (AT) it is necessary to think about several aspects that are involved, such as human interaction, activities, technologies and the context of use (Cook and Polgar, 2008). Thus, the present proposal will be an excerpt from a Network Research Project, approved by FAPEMAT, developed in partnership with two higher education institutions in the State of Mato Grosso and one in the State of Minas Gerais that aims to verify the use of these technologies at the people with disabilities, considering different environments and forms of social interactions, monitoring this use in order to assess an AT with regard to its potentials. A qualitative research, will be carried out in public basic education with managers, teachers of the specialized educational assistance room (AEE) and common classroom, parents or guardians, students and also with trainees / monitors who monitor the student's activities at the institution school. We

hope that at the end of our investigative process, research can contribute: in the formation of the research network in the State of Mato Grosso with regard to ED, in the exchange of experience between researchers from different areas of knowledge. It also intends to contribute to the development of the autonomy of the PCD, does not refer to their daily life and school education, as well as providing reflection actions by / in school communities on the advantages of using assistive technologies.
KEYWORDS: Assistive Technology, Basic Education, Network Research.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de um Projeto de Pesquisa intitulado "Laboratórios de Informática das Escolas Públicas Estaduais Mato-Grossenses: análise discursiva da realidade educacional" (Projeto LABIN), dado o entendimento da relevância temática que compreendemos de fundamental importância para as reflexões e contribuições às políticas públicas no processo de (re) avaliação dos usos dos Laboratórios de Informática e das TDIC nas práticas educacionais do território mato-grossense.

A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT) via Edital Induzido nº 01/2016-2, com a coordenação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus de Sinop, com a e participação de pesquisadores do Câmpus de Juara, Diamantino, Cáceres, Tangará da Serra, Nova Xavantina e Alto Araguaia, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso/ Universidade Federal de Rondonópolis (UFMT/UFR) com pesquisadores do Câmpus de Sinop e de Rondonópolis, o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) com pesquisadores do Câmpus de Sinop e Canarana/Barra do Garças, Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso (SECITEC) e Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC). A parceria com a SEDUC estabeleceu-se a partir da liberação, inicialmente, de vinte horas, de professores da educação básica atuantes no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) e, em setores da SEDUC.

Mediante a natureza, complexidade e abrangência deste estudo, o itinerário investigativo fundamentou-se nos princípios teórico-conceituais do método de pesquisa qualitativa, posto que este possibilitou à equipe de pesquisadores maior compreensão dos fenômenos político-educacional-histórico-social-econômica e de infraestrutura que se manifestaram nos dizeres dos sujeitos partícipes da investigação.

Este recorte da pesquisa emanou dos seguintes questionamentos: como as situações de uso dos laboratórios de informática manifestam-se na materialidade discursiva dos professores e gestores da educação básica da rede estadual de ensino mato-grossense? Como o uso dessas tecnologias à pessoa com deficiência, considerando diferentes ambientes e formas de interações sociais, acompanhando esse uso de modo a avaliar a tecnologia assistiva no que se refere aos seus potenciais?

Para mapeamento da materialidade discursiva das condições de uso pedagógico e

infraestrutura física e logística dos das escolas da rede pública estadual mato-grossense, utilizamos como protocolos de pesquisa, questionários *on-line* encaminhados para 3.190 e-mails relacionados a unidade escolar, para garantir a chegada a 1795 escolas distintas que foram respondidos pelos sujeitos-professores, gestores e responsáveis pelos laboratórios de informática, via formulário elaborado com suporte da ferramenta *Google Form*. Recebemos respostas dos questionários *on-line* de cento e noventa e cinco gestores, cento e vinte professores e oitenta responsáveis pelos laboratórios de informática, o que totalizou trezentos e noventa e cinco devolutivas.

Na tentativa de problematizar essas inquietações, tomamos como referência os estudos da área da Educação e Linguagem, notadamente, do campo teórico da Análise de Discurso (AD) da linha francesa. A pesquisa em AD pressupõe a definição de um *corpus* para análise. Para composição deste *corpus* discursivo de modo mais amplo, constituímos dois protocolos de pesquisa: questionários online via google-forms e entrevistas in-loco.

No contexto da pesquisa observa-se que a principal meta do governo federal ao instituir a criação dos laboratórios de informática e os usos das TDIC nas escolas consistia em "melhorar" a qualidade da educação pública brasileira. Esse discurso foi utilizado pelo governo para justificar a inclusão dos estudantes das escolas públicas brasileiras na cultura digital. Com a prerrogativa de que o uso dos laboratórios de informática e das tecnologias caracterizarem-se como fontes potenciais para a aprendizagem e, por consequência, inclusão digital e social dos estudantes.

1.1 Usos dos Laboratórios de informática na discursividade dos gestores, professores, estagiários, pais e responsáveis

A sociedade tem sido transformada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, que se incorporam em nossas idas de maneira que é quase impossível nos imaginarmos sem elas. Está é responsável por mudanças nos meios de produção e prestação de serviços na sociedade, o que traz mudanças estruturais e de procedimentos na preparação de profissionais para essas novas atividades (VALENTE, 2013). As tecnologias estão inseridas em todas as áreas da sociedade em diferentes faixas etárias e classes sociais. O que vem ao encontro do que Kenski (2007, p. 22) destaca:

> Na atualidade, o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias – assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes –, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo.

A autora ressalta a importância e a necessidade das instituições de ensino, que são espaços de construção do conhecimento estarem inseridas na era digital.

Kenski (2008, p.12) destaca ainda que:

> Interagir com as informações e com as pessoas para aprender é fundamental. Os dados encontrados livremente na Internet transformam-se em informações pela ótica, o interesse e a necessidade, com que o usuário o acessa e o considera. Para a transformação das informações em conhecimentos é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos, quando partilhado com outras pessoas. As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e análises críticas auxiliam à compreensão e elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo.

Concordamos com a autora, e percebemos a importância da integração das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar e na formação do aluno.

O que vem ao encontro do que é destacamos pela BNCC (2018), na competência geral 5, aponta que a compreensão, utilização e criação das TDIC deve ser de forma crítica, significativa, ética e reflexiva para o protagonismo e desenvolvimento na vida pessoal e coletiva do estudante, como podemos verificar a seguir:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Assim, como nos lembra o BNCC (BRASIL, 2020) que:

> incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas TDIC.

Para tanto compreendemos que para o uso efetivo das tecnologias de informação e comunicação pelos professores e estudantes, precisa haver interesse dos professores, aliados à uma boa infraestrutura dos laboratórios de informática, técnicos disponíveis para o funcionamento dos laboratórios no contraturno escolar e investimento por parte do governo.

A partir dessas considerações, entendemos e ressaltamos a importância da integração das tecnologias as propostas pedagógicas das escolas, passando a integrar cada vez mais as tecnologias ao ensino, desta forma estimulando a aprendizagem assim como a inclusão digital dos alunos.

Este artigo trata das situações de usos dos laboratórios de informática mediante o discurso de gestores, professores, estudantes e profissionais técnicos dos laboratórios de informática na rede estadual de ensino do município de Sinop.

Para este artigo, gestores serão identificados em G1, G2, G3...; os responsáveis do laboratório de RL1, RL2, RL3 ...; os professores de P1, P2, P3...; os pais ou responsáveis PR1, PR2, PR3... e os estudantes de E1, E2, E3...

Devemos salientar a importância da gestão escolar em desenvolver ações que

favoreçam o acesso as tecnologias digitais de informação e comunicação como uma forma de potencializar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. A gestão escolar deve estar articulada em todas as esferas sejam elas financeiras, políticas, pedagógicas e administrativas, levando em conta as especificidades de cada escola.

Segundo Almeida (2004, p.2)

> ...o envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos.

O envolvimento do gestor em todas as esferas que englobam a escola, corrobora para o processo da inserção das tecnologias educacionais nas escolas, dando condições para aliar as tecnologias as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, democratizando o acesso à informação.

Apresentamos alguns relatos sobre a utilização dos laboratórios de informática nas escolas estudadas, que apresentam a maneira como estão são utilizados na concepção de gestores e técnicos dos laboratórios. Observamos nos relatos que para a utilização do laboratório de informática é necessário ser realizado um agendamento prévio realizado pelos professores ora com os técnicos responsáveis pelo laboratório de informática ora com os coordenadores pedagógicos. Realizados esses agendamentos, os professores elaboram planejamentos para utilização dos computadores e internet, como demonstram os excertos de uma gestora:

> É necessário o agendamento para que se tenha o mínimo de organização e controle do uso do espaço, é necessário preencher uma ficha com o planejamento da aula e essa ficha é repassada para o técnico que organiza o laboratório de informática para esperar o professor. (RL 1).
>
> Os professores fazem a reserva no quadro na sala dos professores, passam o seu plano de aula para o técnico e estes os auxiliam com relação ao uso do laboratório (G1).
>
> O agendamento é feito via planilha, os professores preenchem a planilha com os horários e as disciplinas que pretendem utilizar o laboratório de informática. (G2).

Para além da organização escolar, os gestores enfatizam a necessidade de deixar o laboratório de informática à disposição da comunidade acadêmica, denotando uma ênfase na sua importância dentro da escola

> O laboratório de informática fica aberto para o uso de professores e alunos, pois nossos alunos são carentes, muitos deles não têm acesso à internet ou à computadores para realizar as pesquisas, e essa prática faz com que sempre o laboratório tenha alunos estudando. (G1).

Com relação à prática docente, os dados indicam que os docentes apontados como os que mais utilizam o laboratório de informática são os professores de matemática, língua inglesa, sociologia, biologia, geografia, história e os dos anos iniciais do ensino fundamental. Esses usos variam podendo acontecer 1vez na semana (o que ocorre com mais frequência), quinzenalmente e mensalmente conforme o planejamento do professor.

Todos os professores participantes da pesquisa fizeram a defesa da permanência dos laboratórios de informática nas escolas, para eles esse espaço informatizado assume papel essencial nas práticas docentes, dada a realidade do público atendido pelas escolas da rede pública de ensino. Essa defesa vem ao encontro da meta apresentada pelo governo federal quando instituiu a criação dos laboratórios de informática, foi a de "incluir digitalmente e socialmente" os estudantes. Percebemos que essa meta não foi atingida, visto que há inúmeros estudantes dos municípios alcançados por esta pesquisa, que moram na zona rural e nos assentamentos que não têm computadores conectados à internet em suas residências, por isso o único lugar de acesso para fazer suas pesquisas e trabalhos é no laboratório de informática das escolas. A garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno é um direito de todos, portanto ter acesso e fazer uso das tecnologias para fins educacionais é importantíssimo.

> Percebo que os alunos vem para o laboratório de informática para fazer pesquisas, no google. O professor de matemática sempre traz para utilizar programas como o Geogebra (RL 1).
>
> Quando o professor nos leva para o laboratório de informática, nós utilizamos softwares matemáticos como o Geogebra, o professor nos leva duas vezes no mês para o laboratório, para usarmos o programa. (E3).
>
> Nós pesquisamos música em inglês, na sula de história assistimos documentários e fazemos pesquisas, e nas outras matérias pesquisamos no google para fazer os trabalhos (E5).
>
> Eu prefiro utilizar o laboratório de informática quando tenho mais aulas condensadas, pois com uma aula só perco muito tempo ligando as máquinas e acomodando os alunos, acaba que resta pouco tempo para que os alunos realizem as atividades no laboratório (P1).
>
> Acho que deveríamos ter mais tempo no laboratório de informática, mais computadores funcionando e mais técnicos que nos auxiliassem com o uso do laboratório de informática, a situação não é boa do laboratório, uma pena mesmo. Pois muitos alunos só tem acesso ***à internet na escola*** [...] (P2).
>
> Eu utilizo o computador na sala de recursos, o uso da tecnologia oferece oportunidades e recursos que não tínhamos antes, além do mais os alunos adoram e sempre pedem para utilizar. Por isso sempre tenho alguma atividade preparada para meus alunos (P5).

Para os estudantes pesquisados, o uso do laboratório de informática muitas vezes é muito importante para que os alunos realizem as pesquisas escolares utilizando a internet, além de fonte de pesquisa foi no laboratório da escola que muitos alunos tiveram seu primeiro contato com computadores, onde criaram seus e-mails, utilizaram editores de

texto, planilhas eletrônicas e muitos outros softwares que possibilitaram a aquisição de conhecimentos técnicos relacionados ao uso das tecnologias, como apontam os excertos de um estudante:

> O professor me ensinou a fazer o meu email, não tinha email. Também não sabia ligar o computador, aprendi tudo isso com o meu professor (E1).
>
> Eu não sabia nada, não sabia nem pesquisar na internet, aprendi isso em aula na escola, hoje sei ligar o computador, acessar a internet, mandar um email e ainda acessar o facebook. Foi muito bom poder utilizar o laboratório de informática na escola e ter o professor para me ajudar (E2).
>
> As vezes não tem livro, mas na internet tem tudo, a gente acessa o que precisa (E3).
>
> Eu não tenho computador, nem internet em casa. Faço tudo na escola. Se eu não pudesse usar o laboratório de informática não ia ter como fazer a pesquisa (E4).
>
> Aprendi a usar o computador na escola, só acho que eles estão velhos e muitos não funcionam, o que é uma pena. Gostaria de ter computadores mais novos e uma internet melhor (E5).
>
> Eu tenho computador em casa, mas em casa é muita coisa para a gente pesquisar, eu me perco e não sei o que buscar, na escola o professor me ensina, me mostra onde eu tenho que clicar e me ajuda (E6).

Ainda que se registrem obstáculos, os dados mostram que a maioria dos estudantes, principalmente moram em regiões mais afastadas e com menor condição econômica, fazem uso dos computadores e acessam a internet apenas nas escolas.

Para os pais e responsáveis pesquisados, o uso do laboratório de informática é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, como apontam os excertos de alguns pais e responsáveis:

> Nunca pensei no uso do laboratório de informática, achava que era bobagem, mas meu filho que tem deficiência aprendeu a contar com um programa de computador, não sei o que a professora dele fez, mas sou muito grato. Achei que meu filho não conseguiria aprender. (PR1).
>
> Meu filho só tem acesso a computador e internet na escola, só tenho um celular e a internet não dá para todos eles fazerem as pesquisas da escola (PR8).
>
> Levei minha filha na sala de recursos e ela adora usar o computador, muito mais que as outras coisas, a minha filha está interagindo muito mais agora do que antes, fico feliz por ter professores dedicados e também pela escola ter o computador (PR2).
>
> Minha filha tem deficiência, não sabe ler nem escrever, mas agora ela está começando a aprender o alfabeto. Agradeço a professora por ter ensinado a minha filha, por ter utilizado o computador, porque agora ela pede para usar e está aprendendo (PR3)
>
> Só tenho a agradecer a escola, a professora e a todos que ajudam meu filho. Ele está evoluindo graças ao trabalho que a professora da sala de recursos

> faz com ele, as atividades no computador ele adora (PR4).
>
> Meu filho está aprendendo a língua de sinais pelo computador e a professora até me ensinou um aplicativo no celular para toda a família aprender, estou muito feliz (PR5).
>
> A professora e os estagiários que trabalham com ela são especiais, ensinam meu filho. Ele está aprendendo e evoluindo cada vez mais. Vejo melhoras ele adora usar o computador, não quer perder a aula porque sabe que a professora sempre tem alguma atividade usando o computador (PR6).
>
> Meu filho vai para a escola para fazer as pesquisas, não tenho computador em casa, nem internet e o celular quase sempre está sem crédito o que dificulta a realização das pesquisas, quando meu filho não vai na escola ele fica sem fazer as atividades ou senão precisa pedir emprestado a internet do vizinho para fazer as atividades (PR7).

Os dados demonstram que os usos que são feitos do laboratório de informática, dos computadores e da internet exercem importância no processo de aprendizagem, contudo é imprescindível a mediação do professor na utilização destes recursos digitais, pois é uma oportunidade de inserir os estudantes na cultura digital, como também ampliar seus conhecimentos.

Essa é realidade justifica a garantia da manutenção dos computadores como uma ação permanente, pois, para os gestores, professores, estudantes, pais e responsáveis os laboratórios de informática são, essenciais nas escolas, porque possibilitam a realização de pesquisas, de trabalhos escolares, assim como para elaboração de apresentações em slides com uso do editor de apresentação e possibilitam a inclusão digital.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com referência aos questionamentos da pesquisa: Como as situações de uso dos laboratórios de informática manifestam-se na materialidade discursiva dos professores e gestores da educação básica da rede estadual de ensino mato-grossense? Como o uso dessas tecnologias à pessoa com deficiência, considerando diferentes ambientes e formas de interações sociais, acompanhando esse uso de modo a avaliar a tecnologia assistiva no que se refere aos seus potenciais?

Infelizmente, nas escolas pesquisadas, os laboratórios de informática muitas vezes são a única possibilidade de acesso que o aluno possui da internet, pois muitos não têm computador em casa e muito menos internet para realizarem as pesquisas e os aparelhos celulares que a família dos estudantes possui muitas vezes não têm créditos suficientes para ser utilizado como ferramenta para a realização de pesquisas escolares pelos alunos.

Os dados da pesquisa indicam que a tecnologia assistiva trabalhada na sala de recursos com os alunos trazem melhoras com relação ao desenvolvimento cognitivo dos mesmos, indicando a necessidade de utilização de recursos diversos e principalmente de recursos digitais para auxiliar no desenvolvimento destes alunos.

Os dados da pesquisa apontam que apesar da precariedade na infraestrutura física do laboratório de informática, com computadores obsoletos e com pouca capacidade da internet presente nos laboratórios de informática das escolas pesquisadas, este ainda é um local indispensável para os gestores, professores, alunos, pais e responsáveis. Pois em muitas ocasiões é a único contato do aluno com esses recursos tecnológicos onde ele aprende e também passa a ser incluído digitalmente.

Muitos professores pesquisados fazem uso do laboratório de informática e incluem as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Essas práticas envolvendo contextos digitais constituem em um diferencial no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, oportunizando a inclusão digital a inúmeros estudantes que só tem acesso a computadores no espaço do laboratório de informática no âmbito escolar.

Os docentes, estudante, técnicos de laboratório, pais e responsáveis que participaram desta pesquisa destacaram a importância e relevância do uso do laboratório de informática e das tecnologias de informação no processo de ensino e aprendizagem, pois estes se configuram em recursos que podem promover uma ação pedagógica inovadora, contextualizada e colaborativa voltada para os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Almejamos, que os resultados desta pesquisa possam contribuir na proposição de novas políticas com diretrizes e estratégias inovadoras para o uso das tecnologias assistivas e das tecnologias de informaçãos na prática pedagógica. Para isso, faz-se necessário a melhoria na infraestrutura física dos laboratórios de informática das escolas públicas de Mato Grosso, com a aquisição de novos computadores e links de internet.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nanci Ap. (Org). **Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica**. S.P: Cengage Learning, 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

BRASIL. **BNCC: tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar: possibilidades.** In: Base Nacional Comum Curricular. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades. Acesso em 20 de abril de 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente,** Campinas/São Paulo: Papirus, 2013.

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

CAPÍTULO 15

POTENCIALIDADES DO ENSINO *ONLINE* NO ALARGAMENTO DO ACESSO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 01/07/2021

Ana Luísa Rodrigues
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO: Na sociedade do conhecimento globalizada, não podem as Instituições de Ensino Superior (IES) deixar de olhar para o ensino *online* como um fator crítico na sua política e gestão estratégica e refletir sobre a forma de integração deste modelo de ensino na sua oferta formativa. Para além do papel tradicional das IES na formação inicial, estas têm vindo a incrementar um novo vetor de formação e aprendizagem ao longo da vida (ALV), nomeadamente na disponibilização de cursos, mestrados e programas de pós-graduação em regime de *b-learning* e de formação a distância (Cação & Dias, 2003; Graham, 2006). A constante inovação tecnológica e os atuais processos industriais e empresariais requerem uma contínua e necessária aquisição de novos conhecimentos, capacidade de gestão da informação e desenvolvimento de novas competências de forma a manter uma elevada produtividade e eficiência no trabalho, assumindo desta forma a ALV um peso crescente na economia e gestão das IES (Inoue, 2009; Moore & Kearsley, 2005). Deste modo, de forma a otimizar os seus recursos e na sequência de crescentes necessidades de autofinanciamento, as IES podem, através do ensino *online*, diversificar as suas atividades e oferta, seja para qualificação profissional, investigação ou atualização de conhecimentos, assim como, ao nível da cooperação internacional no intercâmbio e difusão de práticas. Com a facilidade introduzida pelas tecnologias digitais e Internet aliadas às vantagens do ensino *online* (Moreira & Monteiro, 2012), e ainda com a língua portuguesa como pano de fundo e elemento unificador nas instituições lusófonas, novos públicos começaram a aceder às IES e continuarão com elevada probabilidade a aceder no futuro. Em conclusão é apresentado um levantamento da oferta formativa do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em *b-learning* e a distância, verificando-se um evidente crescimento e aposta em modelos de ensino *online*.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino *online, E-learning, B-learning*, Ensino Superior, Aprendizagem ao Longo da Vida

ABSTRACT: In the globalised knowledge society, Higher Education Institutions (HEIs) must consider online education as a critical factor in their policy and strategic management, and reflect on how to integrate this education model in their training offer. In addition to the traditional role of HEIs in initial training, they have been increasing a new vector of training and lifelong learning, namely in the provision of b-learning and distance learning courses, masters and postgraduate programmes (Cação & Dias, 2003; Graham, 2006). The constant technological innovation and the current industrial and business processes require a continuous and necessary acquisition of new knowledge, information management

capacity and development of new skills in order to maintain high productivity and efficiency at work, thus assuming a growing weight in the economy and management of HEIs (Inoue, 2009; Moore & Kearsley, 2005). Thus, in order to optimise their resources and following the growing need for self-financing, HEIs can, through online education, diversify their activities and offer, whether for professional qualification, research or knowledge update, as well as, at the level of international cooperation in the exchange and dissemination of practices. With the ease introduced by digital technologies and the Internet combined with the advantages of online education (Moreira & Monteiro, 2012), and also with the Portuguese language as a backdrop and unifying element in Lusophone institutions, new publics have begun to access HEIs and will continue to do so with high probability in the future. In conclusion, a survey of the training offer of the Institute of Education of the University of Lisbon is presented, in b-learning and distance learning, verifying an evident growth and investment in online teaching models.
KEYWORDS: Online teaching, E-learning, B-learning, Higher Education, Lifelong learning.

1 | INTRODUÇÃO

Face à atual sociedade do conhecimento num mundo interconectado, multicultural e multilíngue, o *e-learning* surge como um novo paradigma associado à emergência das tecnologias digitais (TD), exigindo-se nesta perspetiva uma "nova universidade", com um currículo global que proporcione aos alunos conhecimento e pensamento inovador e competências para a resolução de problemas globais (Rajasingham, 2009).

Às instituições de ensino superior (IES) cabe-lhes um papel acrescido de responsabilização relativa ao acesso de todos à educação, que pode ser potenciado através do ensino a distância ou ensino *online*, designadamente no universo dos países e regiões de língua portuguesa, onde existem cerca de 240 milhões de falantes do português, considerando a língua como cultura, economia e ciência, mas sobretudo como a identidade de um povo dada pela força da comunicação[1].

Neste sentido o ensino *online* pode constituir-se como um fator crítico na política e gestão estratégica das IES, sendo imperativo proceder-se a uma reflexão sobre a forma como se poderá efetuar a integração deste modelo de ensino na sua oferta formativa e perspetivar estratégias flexíveis e adaptadas a cada instituição, justificando-se que estas procurem soluções com integração das tecnologias educativas como elemento fundamental no que diz respeito ao enriquecimento do processo de comunicação bidirecional concomitantemente com um projeto curricular mais amplo (Moreira & Monteiro, 2012).

A revolução digital a par da economia global que se transforma passo a passo em economia do conhecimento, trouxe novos horizontes e desafios às IES, nomeadamente a necessidade de desenvolver novas competências e a aprendizagem ao longo da vida. Inoue (2009), salienta o incremento da relação entre aprendizagem ao longo da vida autodirigida e o *e-learning* no caso de adultos aprendentes, nomeadamente, a crescente importância:

1 https://www.cplp.org/ (Rede de Investigação na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP)

do conhecimento e informação, do *e-learning* na formação contínua de adultos, do papel assumido pelas tecnologias digitais e campus virtuais de aprendizagem.

Também o Conselho Europeu (2009) teceu conclusões sobre o quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação a desenvolver até 2020, definindo os seguintes objetivos estratégicos:

> "tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; melhorar a qualidade e a eficácia da educação e formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e formação."

2 | POTENCIALIDADES DO ENSINO *ONLINE* NO ALARGAMENTO DO ACESSO ÀS IES

Partindo do que podemos considerar como educação *online*, mais abrangente que o conceito de ensino *online* ou *e-learning*, segundo Desmond Keegan (1988) citado em Paulsen (2002), esta carateriza-se pela separação física de professores e alunos, pela utilização de uma rede computorizada para distribuição de conteúdos educativos, por ser influenciada por uma determinada organização educativa (distinguindo-se assim do autoestudo e tutorias particulares) e por garantir uma comunicação bidirecional, através da rede, entre alunos, entre alunos e professores e outros intervenientes.

Por sua vez, o ensino *online* centra-se na aprendizagem interativa em que se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem, com disponibilização de conteúdos e *feedback* das atividades de aprendizagem.

Com a constante inovação tecnológica e dos atuais processos industriais e empresariais a requererem uma contínua e necessária aquisição de novos conhecimentos, capacidade de gestão da informação e desenvolvimento de novas competências de forma a manter uma elevada produtividade e eficiência no trabalho, a aprendizagem ao longo da vida (ALV) assume um peso crescente na economia.

Desta forma, para além do papel das IES na formação inicial, estas têm vindo a incrementar um novo vetor de formação ao longo da vida, na disponibilização de cursos e programas de pós-graduação em regime de formação a distância, portanto com a utilização do ensino *online*, em diversos países, tanto a nível público como privado.

De acordo com Inoue (2009), a ALV na era da economia do conhecimento é um fator crítico para a sustentabilidade das empresas e capacidade de adaptação dos indivíduos, sendo importante para o crescimento deste ambiente de conhecimento que conduz a um maior uso, transferência e criação de conhecimento efetivo.

Acresce o facto de que as tecnologias digitais permitem a adaptação e flexibilidade, relativamente ao ensino tradicional, eliminando as limitações de tempo e espaço, com a crescente importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na educação académica e

formação contínua ao longo da vida.

Assim, as instituições educativas já não podem ser apenas simples locais onde os jovens se vão preparar para o trabalho e vida adulta, mas são também fornecedores de serviços de educação contínua para aprendizagem ALV, acessíveis também a adultos estudantes que necessitam cumprir outras e novas responsabilidades na sua vida profissional. Alguns destes, continuarão a preferir a formação contínua numa forma tradicional, mas no futuro a maioria irá optar inevitavelmente pela formação a distância (Moore & Kearsley, 2005).

Segundo os mesmos autores, com os custos do processamento e armazenamento da informação eletrónica a diminuir e os custos da educação e formação tradicional a aumentar, quando a necessidade de atualização e formação contínua é hoje essencial à empregabilidade na "era da informação", torna-se necessário procurar novas formas de acesso ao conhecimento. Concomitantemente, são necessárias novas competências para aceder à informação e transformá-la em conhecimento como fator chave para o desenvolvimento económico, político, social e pessoal.

Por outro lado, em termos económicos, este vetor permite a obtenção de fontes de financiamento não desprezáveis e simultaneamente a possibilidade de criar consórcios com parceiros estratégicos adequados e complementares, designadamente entidades e associações empresariais.

Com políticas de aproximação à atividade económica e parcerias que potenciem as economias de escala, as IES podem contribuir também para o desenvolvimento regional criando sinergias com múltiplas vantagens para estas e o tecido social e económico envolvente, podendo hoje considerar-se "o global" através da implementação do ensino *online*. Particularmente, "a localização das atividades de interface universidade/empresas pode ser vista como uma estratégia de desenvolvimento harmonioso de um país" (Lagarto, 2002, p. 76).

Para além da questão económica, as potencialidades do ensino *online* são inúmeras, podendo este ser um dos modelos de formação com maior capacidade de crescimento, e que oferece um grande número de vantagens. Estas podem ser classificadas como vantagens de teor mais prático, caso da facilidade de acesso e simplicidade de utilização; outras de teor mais empresarial, como a economia, rapidez ou o reforço da cultura empresarial; e outras ainda diretamente relacionadas com a informação (desfragmentação e atualização de conteúdos). Em todas se verifica que a tecnologia introduz um valor acrescentado na formação, possibilitando melhorias ao nível da consistência, entre os 50% e os 60% relativamente à formação tradicional (Cação & Dias, 2003).

A facilidade de acesso, com a flexibilidade de tempo e espaço, a redução de custos e a possibilidade de compatibilização da aprendizagem com a vida profissional e familiar, ainda associada à autonomia e diferenciação proporcionada aos estudantes são mais-valias que podem inclusive potenciar e estimular a aprendizagem. Permite ainda utilizar metodologias

centradas no aluno e mesmo adaptar os cursos às necessidades destes, nomeadamente através da desfragmentação de conteúdos ou da distribuição dos conteúdos em unidades menores, uma vez que o aluno se concentra apenas em conteúdos específicos e não se dispersa em matérias mais abrangentes.

Contudo existem constrangimentos na implementação de um modelo de ensino *online*, tal como na integração das tecnologias digitais nos processos de formação (Rodrigues, 2014), dos quais podemos destacar: os fatores técnicos, ao nível da falta de equipamentos e meios, sobretudo nos países menos desenvolvidos nesta área; os fatores pedagógicos, ao nível das metodologias de ensino e formas de avaliação, e particularmente, no desenho dos cursos e criação de conteúdos e recursos multimédia, aliando a componente técnica à pedagógica; ainda fatores profissionais, ao nível designadamente da falta de formadores qualificados neste modelo de ensino e também de formadores e formandos com proficiência digital reduzida.

Ainda de acordo com Cação & Dias (2003), as universidades têm optado por modelos em *b-learning* onde são incluídas uma vertente exclusivamente *online* e outra com a presença do aluno em sala de aula, para fazer face aos inconvenientes normalmente associados ao ensino exclusivamente *online*. Contudo, há indicadores recentes que podem indiciar uma maior aposta no *e-learning* por parte das IES.

Mesmo assim, estes autores definem algumas vantagens da componente presencial relativamente ao ensino baseado exclusivamente na Internet, na perspetiva dos formadores e na perspetiva dos formandos, explicitadas na seguinte tabela.

Na perspetiva dos formadores	Na perspetiva dos formandos
• A componente presencial anula a incerteza quanto ao uso das tecnologias na aprendizagem *online*. • Reduz os receios sobre a possibilidade do aluno estar a ser vigiado durante a sua aprendizagem nos cursos *online*. • Permite contactar com outras pessoas (professores e colegas) que lhe podem dar suporte no momento em que surgem as dúvidas. • Evita alguma monotonia decorrente da apresentação de demasiada informação, num formato indiferenciado, ou noutros formatos menos apelativos para os alunos.	• Valoriza a interação com os alunos e dá oportunidade de os conhecer melhor. • Reforça a confiança do formando. • Cria relações de entreajuda entre os alunos. • Permite um feedback «cara a cara» em tempo real (permite a explicação pessoal e direta ao aluno). • Introduz melhorias ao nível da assimilação daquilo que é dito pelo formador.

Tabela 1. Vantagens da componente presencial relativamente ao ensino baseado exclusivamente na Internet (Cação & Dias, 2003, p.29)

Neste contexto, num mundo globalizado do conhecimento e da informação, com a facilidade introduzida pelas tecnologias digitais e Internet aliadas às vantagens do ensino *online*, e ainda com a língua portuguesa como pano de fundo e elemento unificador no mundo lusófono, novos públicos acederam e continuarão provavelmente a aceder às IES.

As principais questões e desafios colocados aos sistemas de *b-learning*, segundo Graham (2006), comportarão a aceção sobre: o papel da interação presencial; o papel de escolha e autorregulação do aprendente; os modelos de suporte e formação; o equilíbrio entre inovação e produção; a adaptação cultural; e o colmatar do fosso digital.

Importa pois, refletir, sobre a necessidade de interação humana com uma componente presencial e de socialização; de autodisciplina e capacidade de autorregulação na aprendizagem face à autonomia concedida; de formação de formadores numa perspetiva organizacional e de infraestruturas tecnológicas; de acesso a estudantes com diferentes níveis de proficiência na utilização das tecnologias digitais e de níveis socioeconómicos diversos de qualquer ponto do mundo, mas contudo em que seja possível conciliar o global com o local com a respetiva adaptação de recursos e materiais; e por fim, analisar as potencialidades que as novas tecnologias e a inovação podem trazer face à necessidade de encontrar soluções de menor custo.

3 | A INTEGRAÇÃO DO ENSINO *ONLINE* NA OFERTA FORMATIVA

De acordo com o Relatório sobre *E-Learning in European Higher Education Institutions*, publicado em 2014 pela European University Association, verifica-se que a maioria das IES inquiridas, de 38 países da Europa, usam o *blended learning* (91% de um total de 249, a maioria universidades), mas 82% não têm cursos de ensino *online* (Gaebel, Kupriyanova, Morais, & Colucci, 2014).

Os respondentes não têm dúvidas sobre o valor de *e-learning*, tendo três quartos das instituições reconhecido que o *e-learning* pode mudar a abordagem do ensino e da aprendizagem, vendo-o 87% como um catalisador para mudanças nos métodos de ensino. Entre outros aspetos positivos, referem o seu potencial para melhorar a aprendizagem em contextos de educação de massa.

Apesar dos desafios, as IES mostraram interesse no desenvolvimento do *e-learning* a curto e longo prazo, nomeadamente na sua possibilidade de obter flexibilidade da oferta de ensino, maior eficiência do tempo de aula, e mais e melhores oportunidades de aprendizagem sobretudo para alunos residentes a distância.

Neste sentido, apesar de apenas 12% afirmar ter na sua oferta formativa *Massive Open Online Courses* (MOOCs)[2], uma das formas de ensino *online*, quase metade

2 *Massive Open Online Course* (MOOC) significa Curso Online Aberto e Massivo: massivo, pois não tem limite de participação; aberto, aceitando todas as inscrições gratuitamente sem requisitos formais de entrada; e *online*, por todo o curso, incluindo a sua avaliação e serviços adicionais, ser fornecido *online*. Segundo Cormier (2010) que o nomeou citado em Albuquerque (2013), MOOC é um curso aberto participativo e distribuído, idealizado para apoiar a aprendi-

(218 instituições) indicaram a sua intensão de os introduzir. A introdução de MOOCs foi geralmente atribuída à liderança institucional em colaboração com membros da equipas individuais e, em alguns países, os incentivos de financiamento externo foram importantes para a sua implementação.

Os principais motivos que levam as IES ao desenvolvimento de MOOCs são: a visibilidade internacional seguida do recrutamento de mais estudantes, o desenvolvimento de métodos de ensino inovadores e a possibilidade de facultar uma aprendizagem mais flexível para os estudantes da própria instituição. Um objetivo adicional é o de estabelecer parcerias com outras instituições, menos do que com outros tipos de parceiros como a indústria. A redução de custos e geração de lucros quase nunca são mencionados.

4 | CASO DA OFERTA FORMATIVA EM *B-LEARNING* E A DISTÂNCIA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

Na Universidade de Lisboa destacou-se o programa *E-learning* com o objetivo de difundir o uso das tecnologias no ensino, aprendizagem e investigação, bem como, de promover iniciativas de formação em *e-learning*, em 2010/11. Baseado num modelo pedagógico para a criação e conceção de aulas convencionais enriquecidas com tecnologias em cursos em *b-learning* ou totalmente em *e-learning*, ambos de graduação e pós-graduação nas diversas faculdades e institutos (11) com 282 cursos disponíveis.

Neste estudo, Gonçalves & Pedro (2012) verificaram que os cursos promovidos sobre LMS (Sistemas de Gestão da Aprendizagem), designadamente o Moodle[3], intensificaram o seu uso e uma maior utilização destes nas práticas de ensino, tendo, contudo, que diferenciar a forma de utilização dos LMS, se apenas como "disponibilizadores" de conteúdos ou se também como verdadeiros sistemas de gestão de aprendizagens com interação *online* em *chats* e fóruns de discussão. Foi também possível observar, numa perspetiva de inovação organizacional, que em diferentes áreas científicas se verificaram diferentes níveis de envolvimento, com maior incremento nas Ciências e Tecnologias seguida das Ciências Sociais e menor na área de Direito e Economia seguida das Artes e Humanidades, variações que podem ser justificadas com as diferenças nas práticas de ensino e de avaliação, assim como, na cultura institucional presente nestas áreas.

Segundo Figueira (2003), um dos campos de aplicação mais comuns de modelos de ensino *online* no ambiente universitário é o das pós-graduações e dos mestrados, na medida em que se pode alargar o potencial de acesso, do ponto de vista geográfico ou do tempo disponível, situação que também se verifica nesta universidade.

No caso do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na sua oferta educativa, podemos constatar a existência de diversos cursos em *b-learning* e a distância,

zagem em rede ao longo da vida.

3 Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning*): plataforma LMS aberta que possibilita a gestão modular de recursos e atividades educativas (Gonçalves & Pedro, 2012).

designadamente, os mestrados em "Educação e Tecnologias digitais" e "Didática das Ciências" e alguns dos doutoramentos em Educação.

No entanto, também os outros cursos que se desenvolvem de forma presencial utilizam, em maior ou menor grau, o ensino *online* nos métodos e metodologias de ensino usados nas diversas unidades curriculares. Por exemplo, no caso da Licenciatura do 1º ciclo em Educação e Formação numa disciplina do 1º ano é referido que "Será utilizada a plataforma Moodle para circulação da informação, tutoria e orientação (…) serão utilizados nas aulas outros materiais escritos ou icónicos, disponibilizados na plataforma. (…) É obrigatória a inscrição na plataforma". No mesmo ano noutra disciplina é indicado que "Os alunos terão apoio, tanto no espaço das aulas como fora delas, na forma de tutoria, a realizar ao longo do semestre, através do espaço *online* de partilha e comunicação escol@21 [http://aprendercom.org/escola21], em que os alunos constroem e gerem o seu ambiente pessoal de aprendizagem. Como suporte ao desenvolvimento das atividades letivas, os alunos dispõem também do campus *online* da unidade curricular [http://elearming.ul.pt]".

Relativamente aos cursos de 2º e 3º ciclos, mestrados e doutoramentos, verifica-se também que apesar das disciplinas decorrerem em regime presencial, são muitas vezes complementadas com ensino *online*, seja como mero apoio ou de forma mais ampla com a incorporação de estratégias de ensino-aprendizagem e utilização de um LMS, sendo sobretudo utilizada a plataforma Moodle e em alguns casos outras aplicações, como o Google Classroom ou Facebook.

Encontramos assim nas fichas das unidades curricular dos mestrados e doutoramentos, desde referências simples como "Os documentos da disciplina serão colocados na plataforma Moodle" a outras mais abrangentes como "Na plataforma Moodle serão disponibilizados materiais de apoio e quando necessário serão agendadas sessões de acompanhamento dos trabalhos a realizar pelos alunos"; "Utilização de tecnologias digitais integradas para comunicação no processo de ensino-aprendizagem"; "As metodologias de trabalho privilegiam a pesquisa, discussão e crítica, a realizar presencialmente, *online* e em trabalho autónomo"; ou ainda, "O trabalho proposto é desenvolvido nas aulas e, autonomamente, a distância, com vista ao aprofundamento e prática dos conteúdos lecionados."

Em suma, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, nos últimos anos tem-se verificando um evidente crescimento e aposta em modelos de ensino *online*, em opções diversas e formatos com maior ou menor grau de utilização de *e-learning* e ensino a distância.

Durante a pandemia do Covid-19 em partes de dois semestres foi mantido apenas o regime de e-learning em todos os cursos, da licenciatura, mestrados e doutoramentos, com a utilização do Moodle e sessões síncronas através do Zoom. Tratou-se de um período histórico ímpar que esperamos que tenha, pela lado positivo, permitido um aumento da literacia digital de docentes e estudantes.

5 | CONCLUSÃO

Na sociedade digital contemporânea são vários os fatores que as IES necessitam de analisar para uma eficaz integração do ensino *online* na sua oferta formativa, face às novas tendências e à sua função de responsabilização alargada e considerando as necessárias mudanças exigidas nas organizações e no seu modo de funcionamento, segundo Taylor & Machado (2010), tendo como suporte uma política e gestão estratégica.

Desta forma, de acordo com (Machado-Taylor, & Araújo, 2012), as IES deverão ter em linha de conta no seu posicionamento estratégico, visando a maximização das suas vantagens comparativas, alguns dos novos desafios, designadamente, a globalização, internacionalização e europeização e respetiva mobilidade; a harmonização dos sistemas de ensino superior; a evolução demográfica; a massificação e democratização do ensino superior; o desenvolvimento da "indústria" do ensino superior com fins lucrativos; a aprendizagem ao longo da vida; as ligações entre o mercado de trabalho e os estudantes; o financiamento, em muito países regressivo, colocando em causa a garantia de qualidade (Cerdeira, 2009).

Surgem assim novos públicos e perspetivas no acesso às IES potenciadas pelo ensino *online*, que permite o alargamento do acesso de alunos, através da abertura a todos os cidadãos, designadamente de língua portuguesa, de formação e aprendizagem ao longo da vida, seja para qualificação profissional, investigação ou atualização de conhecimentos, assim como, ao nível da cooperação internacional no intercâmbio e difusão de práticas.

REFERÊNCIAS

Albuquerque, R. (2013). *Primeiro MOOC em língua portuguesa: análise crítica do seu modelo pedagógico.* Dissertação de Mestrado em Pedagogia do E-Learning, Universidade Aberta.

Cação, R., & Dias, P. J. (2003). *Introdução ao E-learning*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A.

Cerdeira, L. (2009). *O Financiamento do Ensino Superior Português: a partilha de custos.* Coimbra: Almedina.

Figueira, M. (2003). *O Valor do E-Learning.* Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A.

Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R., & Colucci, E. (2014). *E-Learning in European Higher Education Institutions. Results of a Mapping Survey.* Brussels: EUA Publications.

Gonçalves, A. M. & Pedro, N. (2012). Innovation, e-Learning and Higher Education: An Example of a University' LMS Adoption Process. In *World Academy of Science, Engineering and Technology, 66*, 258-265.

Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Directions. In C. J. Bonk, & C. R. Graham, *The Handbook of Blended Learning: global perspectives, local designs.* USA, San Francisco: Pfeiffer.

Inoue, Y. (2009). Linking Self-directed Lifelong Learning and L-Learning: Priorities for institutions of Higher Education. In M. Stansfield, & T. Connolly (Eds). *Institutional Transformation through Best Practices in Virtual Campus development: Advancing E-learning Policies.* Hershey, New York: IGI Global.

CONSELHO EUROPEU (2009). Conclusões sobre o quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação ("EF 2020"). *Jornal Oficial da União Europeia*, C119/2 de 28/05/2009.

Lagarto, J. R. (2002). *Ensino a Distância e Formação Contínua: uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR).

Machado, C., & Gomes, M. J. (2011). Adoção de práticas de *e/b-learning* no ensino superior: um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, *14,* 25-35.

Machado-Taylor, M. L., & Araújo, J. F. (2012). Em Busca de um Paradigma de Gestão Estratégica para as Instituições de Ensino Superior. In *ELBE 2012 - IV Encontro Luso-Brasileiro de Estratégia e o I Congresso Ibero-Americano de Estratégia*, ISCTE-IUL, 12 e 13 de Novembro 2012.

Moore, M., & Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A Systems View.* 2nd Ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learming.

Moreira, J. A., & Monteiro, A. (Coord.) (2012). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais. Abordagens teóricas e metodológicas.* Porto: Porto Editora.

Paulsen, M. F. (2002). Sistemas de Educação Online: Discussão e Definição de Termos. In *E-learning – O Papel dos Sistemas de Gestão da Aprendizagem na Europa.* Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR).

Rajasingham, L. (2009). The E-Learning Phenomenon: A New University Paradigm? In Stansfield, M. & Connolly, T. (Eds). *Institutional Transformation through Best Practices in Virtual Campus development: Advancing E-learning Policies.* Hershey, New York: IGI Global.

Rodrigues, A. L. (2014). Dificuldades, Constrangimentos e Desafios na Integração das Tecnologias Digitais no Processo de Formação de Professores. In *Aprendizagem Online, Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação (ticEDUCA2014)*, pp.838-846, novembro 2014, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Taylor, J. S., & Machado-Taylor, M. L. (2010). Leading Strategic Change in Higher Education: The Need for a Paradigm Shift toward Visionary Leadership. In T. Claes, & S. Preston (Eds.), *Frontiers in Higher Education.* Amsterdam, Netherlands: At the Interface Series.

CAPÍTULO 16

A ARTE DO *GRAFFITI* NA ESCOLA: INTERVENÇÃO ARTÍSTICA E EDUCACIONAL

Data de aceite: 01/07/2021

Gleydson Rogério Coutinho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Buriticupu
http://lattes.cnpq.br/6209319731739266

Mislayne Lima Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Buriticupu
http://lattes.cnpq.br/8254469198152611

RESUMO: Trabalho desenvolvido a partir do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, com o de intuito informar e conscientizar sobre a arte do *graffiti* e suas possibilidades metodológicas nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo esta linguagem artística uma escolha assertiva, pois além de possibilitar historiografia e visão sobre o contexto social, permite estudantes revelarem seus anseios para o futuro. A Abordagem Triangular constituiu a metodologia deste exercício educativo, sendo leitura, interpretação e reflexão, e produção de imagens fundamentais para tal desenvolvimento. E tendo o projeto de extensão intitulado "A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional", ocorrido no ano de 2020 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Buriticupu, promovido contribuições educacionais e sociais através de experimentos e práticas pedagógicas. Estes aprendizados geraram importantes reflexões a respeito do atendimento educacional, colaborando assim desse modo com o desenvolvimento cultural e científico. Neste pertinente afazer, destacam-se principalmente os princípios socioeducativos do hip-hop, o embasamento curricular escolar e a educação das relações étnico-raciais.
PALAVRA - CHAVE: Arte. Educação. Graffiti.

THE ART OF GRAPHITE IN SCHOOL: ARTISTIC AND EDUCATIONAL INTERVENTION

ABSTRACT: Work developed from the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies, with the aim of informing and raising awareness about the art of graphite and its methodological possibilities in the teaching and learning processes. This artistic language being an assertive choice, because in addition to enabling historiography and a view of the social context, it allows students to reveal their desires for the future. The Triangular Approach constituted the methodology of this educational exercise, being reading, interpretation and reflection, and production of fundamental images for such development. And having the extension project entitled "The art of graphite in school: artistic and educational intervention", which took place in 2020 at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão Campus Buriticupu, promoted educational and social contributions through experiments and practices pedagogical. These learnings generated important reflections regarding educational assistance, thus collaborating with cultural and scientific development. In this pertinent task, the socio-educational principles of hip-hop and the school curriculum base stand out.

KEYWORDS: Art. Education. Graphite.

1 | INTRODUÇÃO

O referente trabalho se fundamenta no pilar socioeducativo do hip-hop para fins de desenvolvimento. A utilização do *graffiti* (artes visuais), assim bem como das suas outras linguagens artísticas, *break* (dança) e *rap* (música), possibilitou ao projeto "A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional" um percurso que alcançasse os seus objetivos ampliando a articulação da política de extensão promovida no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas com troca de saberes para aprendizagem relacionada com a vida cotidiana entre os participantes.

Para Coutinho (2018, p.24), "o *graffiti* é uma escolha assertiva para trabalhar com pessoas que já estão inseridas no processo de ensino aprendizagem na escola". O autor ratifica, "pois além de historiografar, por meio da arte, toda uma visão sobre o contexto social, permite revelar seus anseios para o futuro". (COUTINHO, 2018, p.24)

O Projeto de Extensão "A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional" teve como intuito informar e conscientizar sobre possibilidades da arte/educação com o *graffiti* e seus processos de ensino e aprendizagem. Além da exposição para o público, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas fomentou o interesse principalmente entre discentes, servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e da comunidade.

As intercessões do projeto "A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional" buscaram o despertar para a importância da arte urbana e expansão dos seus conhecimentos educacionais e étnicos correlacionados as manifestações culturais e artísticas da cidade de Buriticupu, em especial a produção de tinta de barro feita por grupos comunitários. Tendo no *graffiti* uma forma de evidenciar, alertar e promover o nosso dever em relação à educação, a fim de que o público pudesse ter reflexão crítica quanto à sua responsabilidade social.

Articulando os exercícios escolares, em relação aos conceitos e fundamentos, apresentados durante o processo de ensino aprendizagem envolvendo a linguagem artística do *graffiti*, nós podemos conhecer e compreender algumas possibilidades de desenvolvimento educacional associadas às Artes Visuais e outras áreas do conhecimento.

Nesta proeminência entre escola e hip-hop para a educação das relações étnico-raciais, "falar sobre *graffiti* é bem mais extenso do que articular o seu significado propriamente escrito" (COUTINHO, 2018, p.14). O Projeto de Extensão "A arte do graffiti na escola: intervenção artística e educacional" teve o objetivo via Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas de explorar a produção das linguagens do hip-hop na cidade de Buriticupu almejando promover o debate sobre questões voltadas a problematizações educacionais, culturais e sociais.

2 | INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS E ARTÍSTICAS

2.1 *Graffiti* na escola para a educação das relações étnico-raciais

O presente trabalho corrobora para entendimento de parte significativa da arte/educação na práxis do processo de ensino e aprendizagem, realizado em colaboração com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Buriticupu com o uso da arte do *graffiti*. Percebemos com Coutinho (2018, p.59 e 60) que, "faz-se necessário além de apreciar o acervo imagético de literatura visual do graffiti a utilização de outras fontes, buscando, portanto entendimento na perspectiva sócio educacional".

Destacamos o importante trabalho sócio educacional do Movimento Organizado de Hip-hop do Maranhão Quilombo Urbano e as ações de extensão com a arte do *graffiti*, desenvolvidas através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Buriticupu, pois como ação educativa, exerce importante função na formação educacional e cultural de estudantes.

Em respeito a possibilidades para a educação das relações étnico-raciais manifesta Coutinho (2018, p.26) que, "intervenções sociais e educativas com a inserção do hip hop [...] buscam por meio dos seus elementos, *rap*, *break* e *graffiti*, educação social e conscientização para a luta por direitos humanos".

Dentro dessa perspectiva de utilidade do *graffiti* enquanto parte integrante da educação no currículo escolar, desde o ano de 2017, o grupo Margens da BR (MBR) originário da Disciplina de Arte ministrada pela professora Josinelma Bógea no Curso Técnico em Administração, realiza atividades de ensino, extensão e pesquisa a partir do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Buriticupu.

Graffiti desenvolvido em atividade interdisciplinar com estudantes do Ensino Médio no ano de 2017, Buriticupu.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2019)

Atualmente, o grupo Margens da BR (MBR) está associado ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Buriticupu, constituindo parte da composição de pesquisadores e pesquisadoras deste importante instrumento institucionalizado de ação afirmativa para a educação das relações étnico-raciais de cultura e política pública.

Intervenção artística e educacional do Minicurso de *Graffiti* realizado no IX Seminário de Encerramento do mês da Consciência Negra do NEABI/IFMA, Alcântara.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2019)

Sendo considerada esta proposição de uso da arte do *graffiti*, destinada inicialmente a estudantes, servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e comunidade externa, levando em conta sua abrangência como prática educacional.

Graffiti produzido por estudantes do Ensino Médio no ano de 2018 representando núcleos institucionalizados e grupos de pesquisa, Buriticupu.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2019)

Análogo à fenomenologia de contribuições dos saberes cultural e científico, os experimentos e as práticas pedagógicas com o hip-hop, em uma linha interdisciplinar, vislumbram um ambiente multifacetado, havendo a importância da efetiva contribuição por meio da arte do *graffiti*. Nesse sentido, contribuindo com a conscientização e a alta propagação científica nos processos de ensino e aprendizagem.

A produção do respectivo projeto de extensão "A arte do *graffiti* na escola: Intervenção Artística e educacional" se caracteriza como uma poética de arte que possibilita, a partir dos seus primeiros fundamentos sociais e históricos, uma abordagem artístico-social que, entre outros aspectos, possibilita uma visão geral e acessível sobre essa temática na comunidade, uma vez que têm contato direto com os alunos e a comunidade externa e, além, de compor uma linguagem que pode desvelar o "estar permanente" da cultura como proposta de produção de conhecimento e prática artística. (SANTAELLA, 2003)

Grupos MBR (*graffiti*) e Urupê (capoeira) na Roda de Conversa "Mil Artes Negras" com estudantes da Unidade Integrada Padre Edmilson de Sousa Freire, Buriticupu.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2019)

A imagem acima é um registro documental de uma das atividades educativas da programação do Mês da Consciência Negra e I Fórum de Direitos Humanos de Buriticupu. Evento este que aconteceu no ano de 2019 em parceria interinstitucional entre a Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Buriticupu. Esta ação contou com a participação e apoio do Grupo de Trabalho da secretaria e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do instituto.

Tomaz Tadeu da Silva, analisando a história do currículo, nos diz que o mesmo não é um elemento inocente. Enquanto componente educacional sistematizado, transmitido em instituições educacionais, ele exerce um "papel essencial de construção de identidades individuais e sociais atravessadas por relações de poder" (SILVA, 1997, p.07).

As etnias Tupi-guarani e Guajá estão entre os primeiros habitantes da Microrregião Pindaré e Mesorregião Oeste maranhense, hoje constituindo como parte do seu território o município de Buriticupu. Atribui-se a origem do nome da cidade aos Guajajaras, importante população originária indígena (AGUIAR, 2015).

Isto posto, cabe destacar que a cultura hip-hop tem assumido na atualidade um importante papel na formação de jovens, contribuindo para a construção de sua identidade étnica e social, a partir de um processo dialético de apreensão e desconstrução do padrão da sociedade e visões de mundo ideologizadas, sobretudo pela escola que tem se destacado enquanto reprodutora das relações sociais de dominação.

Na mesma linha de pensamento descreve Coutinho (2018, p.22), "o *graffiti* [...] é resultado de trabalhos temáticos de aprendizados educativos, culturais e políticos". O autor identifica como, "decorrência de uma interação entre os participantes com mensagens intermediadas de conscientização e mobilização popular diante dos problemas sociais que

necessitam serem combatidos". (COUTINHO, 2018, p.22).

Graffiti Afro/Indígena produzido no ano de 2019 por estudantes do Ensino Médio com participação da população local na Praça Mansueto, Buriticupu.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2019)

Correlacionando a educação formal e a educação popular através da linguagem da arte do *graffiti*, no sentido sócio educacional referido anteriormente, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas por meio do Movimento Organizado de Hip-hop do Maranhão Quilombo Urbano contribuiu assim desse modo com o desenvolvimento cultural e educacional de estudantes. Ainda precisamos como assinala Santos (2015, pág. 268), "transformar a realidade e edificar uma sociedade onde a discriminação de raça e a exploração social sejam eliminadas".

2.2 A arte do *graffiti* e a intervenção artística e educacional neabina

Este trabalho teve inicio no município de Buriticupu, localizado na Microrregião Pindaré e Mesorregião Oeste maranhense. Para a realização do Projeto de Extensão "A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional" foi selecionada como in loco o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Buriticupu para produção de intervenção artística e educacional com temas da arte do *graffiti*, sobretudo voltados para a cultura local.

A dinâmica da ação de extensão do projeto "A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional" foi desenvolvida com atividades não presenciais, de modo remoto utilizando ferramentas digitais e plataformas educativas vislumbrando a participação e o protagonismo de estudantes junto à comunidade através da escola.

O projeto “A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional” aconteceu de modo a fomentar as políticas e ações de extensão por meio do hip-hop, tendo como alcance social a comunidade através da linguagem artística do *graffiti*, especialmente a partir da arte em convergência com outras áreas de conhecimento e produção científica.

Inicialmente foram determinadas as abordagens temáticas relacionadas aos estudos do hip-hop tendo como ênfase a educação análoga ao contexto social por meio da arte do *graffiti*. Logo após, para realização da oficina haverá um levantamento prévio para organizativo do grupo e definição da quantidade de encontros, flexíveis caso seja preciso outros encontros.

Estudantes tiveram oportunidade de realizar experimentações com o hip-hop, a partir do envolvimento com a arte do *graffiti* para seu uso instrumental de educação. Essa ligação pode ser potencializada com as propostas expostas do Projeto de Extensão “A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional” de interação entre os saberes dos participantes e as trocas de experiências anteriores.

Além do trabalho em conjunto em 2019 com o “Projeto Paredes que Ensinam” oriundo da Unidade Integrada Simar Pinto, houve outras parcerias no ano de 2020 com grupos que já trabalham com intervenções artísticas, culturais e educacionais, para que participantes do grupo Margens BR pudessem aperfeiçoar e treinar aqueles que desejarem dar continuidade à arte seja através do *graffiti* ou de outra linguagem artística.

Oficina de Pintura efetivada no II Festival de Arte e Cultura do IFMA Buriticupu, Buriticupu.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2019)

A Abordagem Triangular constituiu a metodologia aplicada pelo grupo Margens da BR do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Buriticupu. Ana Mae propõe segundo os seus princípios metodológicos, “mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia, que transformará a tecnologia de mero princípio operativo em um modo de participação.” (BARBOSA, 1998, p.43)

Entre professores e estudantes estima-se que o desenvolvimento da educação deve acontecer com exercícios de motivação escolar e social adquirindo sentido no localizado contexto, buscando estabelecer a premissa de valorizar os saberes dos educandos.

Pintura composta com tinta de barro em oficina realizada entre NEABI, grupos comunitários da cidade e estudantes na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia 2019, Buriticupu.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2019)

Durante o desenrolar do Projeto de Extensão “A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional”, o acompanhamento e a avaliação aconteceram de forma contínua e qualitativa, mediante a observação da relação das tarefas do cronograma e dos comportamentos dos participantes. As performances que foram acompanhadas e avaliadas previstas do projeto são planejamento e execução, reuniões e grupo de estudos, intervenções educacionais e artísticas, exposição e discussão dos resultados e relatórios parcial e final.

Coerente às significações do contexto educacional, a abordagem do projeto “A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional” foi qualitativa e utilizou-se de pesquisa

bibliográfica e análise documental como dispositivo para o desenvolvimento de acúmulo de elementos significativos para organizar e executar atividades de experimentações educacionais e artísticas, assim bem como do mesmo modo, acompanhar e avaliar o planejamento e o cronograma.

Em consonância aos conteúdos da arte do *graffiti*, o currículo escolar e as políticas de extensão, objetivou-se contribuir com a educação de estudantes da rede pública de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e da comunidade externa, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Tendo como ponto de partida o uso pedagógico de materiais artísticos e didáticos utilizados em exercícios escolares a partir da leitura, reflexão e produção de imagens.

As ações de extensão do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Buriticupu foram executadas durante o período de 2020, com a pandemia de Covid-19 adaptadas às ações não presencias contínuas a partir do mês de março, como reuniões de grupo de estudos, eventos online, intervenções não presenciais, produções de folhetos educativos, artigos, entre outras atuações.

Entre os resultados no ano de 2020 do fomento de ações e políticas de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas podemos destacar o artigo intitulado "*Graffiti*: intervenção artística e educação socioambiental" publicado pela Editora IFMA no Caderno de Resumo da Bienal do Encontro de Arte do IFMA, o relato de experiência "A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional" divulgado nos Anais do Evento Integra IFMA na área temática Educação processo de ensino-aprendizagem: possibilidades metodológicas para o ensino remoto, o minicurso "A arte do *graffiti* na escola e suas relações étnico raciais na educação" promovido no X Seminário de Encerramento do Mês da Consciência Negra do NEABI/IFMA e IV Mostra de Pesquisa do NEABI IFMA, a oficina "*Graffiti* e Tinta de Barro" ocorrida na Disciplina de Arte do Curso Técnico em Agropecuária do PRONERA Buriticupu, o trabalho "Tinta de barro sobre papel reciclado" aprovado no I ENREFAEB NORDESTE na área temática Arte e Educação, realização de roda de conversa aprovada no Edital Nº 70 de 13 de outubro de 2020 - PROEN/IFMA Bolsa de Incentivo Artístico-Cultural e o 2º lugar no I Festival Virtual de Arte e Cultura do IF Sertão Pernambucano na categoria Videopôster.

Estudantes do PRONERA na “Oficina Graffiti e Tinta de Barro” promovida no início do ano de 2020, Buriticupu.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2020)

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Buriticupu concretizou experiências pedagógicas para oportunizar atividades de leitura e desenvolvimento de conhecimentos científicos. Estudantes sistematizaram experimentos, práticas pedagógicas e materiais didáticos, produzindo com participantes a partir de possibilidades educativas com a arte do *graffiti* e da tinta de barro para a promoção das políticas de extensão.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta iniciativa, pôde-se vislumbrar o hip-hop enquanto objeto de saber, compreendendo a arte em diálogo interdisciplinar, e fazendo-se acessível à cultura e a propagação de conhecimento. Dessa forma, objetivando conscientizar o contato com a linguagem artística do *graffiti* no meio escolar, análogo a tinta de barro, entrelaçando saberes e representações.

Utilizamos ainda o conceito de Abordagem Triangular concordante com a visão de Ângelo Roberto Silva (2016), “interpretação visual, interpretação gráfica, interpretação estética, interpretação imagética, interpretação cultural, interpretação material ou interpretação virtual”. (BARROS, 2016, p.480)

As ações de extensão ocorridas remotamente no Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Buriticupu, possibilitaram uma compreensão de reflexões acerca de possibilidades culturais e sobre o conjunto étnico-racial do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, abrangendo assuntos mais amplos a partir das interações e contribuições do público. Acentuando os resultados aqui evidenciados, os projetos realizados no ano de 2020 "A arte do *graffiti* e a intervenção artística e educacional neabina" e "A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional" obtiveram as suas pretensões, vislumbrando um ambiente virtual multifacetado, constatando-se a proeminência da contribuição educativa por meio do hip-hop e a propagação de conhecimentos científicos durante suas atividades.

Como base essencial para o desenvolvimento das ações de extensão do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas com a arte do *graffiti*, manifestou-se como propósito para os partícipes a contribuição pedagógica com teoria e prática das Artes Visuais, de forma dialética com outras áreas do conhecimento. Para contextualizar esse fazer artístico do *graffiti* junto ao determinado público foi utilizado abordagem triangular para expor as etapas das produções sistematizadas por estudantes e participantes.

Os conhecimentos empíricos e científicos acumulados durante o desenvolvimento dos projetos concretizados em 2020 "A arte do graffiti e a intervenção artística e educacional neabina" e "A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional" nos mostraram a importância do grupo Margens da BR em sua relação artística, cultural e educacional com a cidade de Buriticupu através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. E aprimoraram tanto cientificamente quanto humanamente, demonstrando como as temáticas discutidas se fazem necessárias e deve sempre estar presente no contexto acadêmico contemplando ensino, extensão e pesquisa.

Podemos considerar que as pretensões do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas puderam ser alcançadas, principalmente quanto à concepção metodológica nos processos e práticas pedagógicas analisadas. Desse modo, propondo uma reflexão crítica e plural sobre a arte do *grafitti* e a tinta de barro no meio acadêmico e social da comunidade em questão, e a inserção de novas formas de ensino e aprendizagem, visando às questões culturais, sociais, étnicas, e científicas em um determinado contexto social.

O objetivo geral do grupo Margens da BR foi alcançado com a execução e produção de experimentações pedagógicas junto a estudantes e servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão a partir de intervenções artísticas, educacionais e sociais do hip-hop e da tinta de barro, com ênfase na arte do *graffiti*.

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas estimulou uma profunda reflexão de pensamentos críticos nas pessoas, tanto para as integrantes pesquisadoras quanto para artistas e público, que resultou na produção deste artigo. E cooperou com o entendimento teórico e prático das bolsistas, da comunidade acadêmica (professores, estudantes e servidores) e de grupos comunitários da cidade de Buriticupu na compreensão da arte/educação e do *graffiti* nos pilares de ensino e aprendizagem.

Em virtude dos fatos mencionados, o projeto “A arte do graffiti e a intervenção artística e educacional neabina” também relatou a realidade local que os jovens da cidade de Buriticupu enfrentam referente ao acesso a arte e cultura, fortalecendo assim principalmente a participação dos mesmos no cenário artístico da região e em movimentos culturais.

Estudantes, integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e do grupo Margens da BR, servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e participantes contribuíram de forma considerável para o desenvolvimento educacional e cultural, bem como deixaram explícito os desafios enfrentados em consequência da ausência de acesso e lugar de fala que deveriam ser oportunizados em especial a juventude. As conclusões e análises sobre esta produção de pesquisa e extensão foram sendo construídas ao longo da continuidade dos projetos “A arte do *graffiti* e a intervenção artística e educacional neabina” e “A arte do *graffiti* na escola: intervenção artística e educacional”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Isaias Neres. **Buriticupu: sua história, geografia e características gerais, 42 anos de fundação e 21 anos de emancipação política.** Buriticupu: Gráfica Kairós, 2015.

BARROS, Ângelo Roberto Silva. **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais:** uma breve revisão. Boa Vista: Anais do XXVI CONFAEB, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

COUTINHO, Gleydson Rogério. **Aquarela periférica na escola:** a arte do graffiti desenvolvida pelo movimento organizado de hip hop do Maranhão Quilombo Urbano. São Luís, 2018. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais, Instituto Federal do Maranhão).

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Rosenverck Estrela. **Educação Popular e Juventude Negra:** um estudo na práxis político-pedagógica do movimento Hip hop em São Luís do Maranhão. São Luís: EDUUFMA, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. In: Revista Espaço, Rio de Janeiro, n.º 8, jul./dez., 1997, p. 03-15.

CAPÍTULO 17

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 01/07/2021

Mateus Souza de Oliveira

Mestre em Educação da Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Especialista em Tecnologias e Educação Aberta Digital pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Graduado em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia

https://orcid.org/0000-0003-4902-5527

RESUMO: A pesquisa de que trata este artigo objetivou investigar e analisar cursos formativos que aborde a construção de sala de aula online para o ensino remoto emergencial – ERE. Os objetos de estudos selecionados foram os cursos Google Sala de Aula para Docentes, ofertado pela UFRB e Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA: Moodle para Professor ofertado pela UNEB. Este estudo é um tipo de pesquisa descritiva e explicativa com uma abordagem qualitativa. Dessa forma, os dados foram coletados e tratados conforme a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2011). Tendo como baseamentos teóricos Bairral (2009), Freire (1996), Kenski (2006, 2019), Levy (2010) e Silva (2012). Os resultados dessa pesquisa indicam que os cursos formativos analisados demonstram os reflexos de diferentes tecnologias que pode ser usados no ERE. Os resultados destacam que ambos os cursos tem a preocupação em teorizar as abordagens educacionais na perspectiva de possibilita uma visão crítica e reflexiva sobre a educação à distância com uso das tecnologias digitais e a concretização do ERE. É de ressaltar que os cursos também buscam promover uma interação entre a parte teórica e prática profissional por meio de matérias que tem uma linguagem de fácil compreensão.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino Remoto Emergencial; Google Sala de Aula; Moodle.

EMERGENCY REMOTE TEACHING: PATHS FOR A TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: A research dealt with in this article aimed to investigate and analyze training courses that address the construction of an online classroom for emergency remote education - ERE. The objects of study selected were the Google Classroom for Teachers courses, offered by UFRB and Virtual Learning Environment - AVA: Moodle for Teacher offered by UNEB. This study is a type of descriptive and explanatory research with a qualitative approach. Thus, data were collected and treated according to thematic content analysis (BARDIN, 2011). Having as theoretical bases Bairral (2009), Freire (1996), Kenski (2006, 2019), Levy (2010) and Silva (2012). The results of this research indicate that the training courses provide demonstrate the reflexes of different technologies that can be used in the ERE. The results highlight that both courses are concerned with theorizing educational approaches in the perspective of enabling a critical and reflective view on distance education with the use of digital technologies and the realization of ERE. It is noteworthy that the courses also seek to promote an interaction between the theoretical and professional practice

through knowledge that has a language of understanding.
KEYWORDS: Emergency Remote Teaching; Google Classroom; Moodle

INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil e em muitos outros países, milhões de alunos e milhares de professores foram afetados pelo fechamento das escolas devido à pandemia do novo Coronavírus. Esse cenário gerou o isolamento social que está criando novos hábitos e comportamentos na vida social, profissional e acadêmica.

A pandemia quebrou o modelo tradicional de ensino na educação básica que estava centralizada na modalidade presencial. Assim, as instituições de ensino estão sendo forçadas a criarem novas estratégias e replanejamentos para que o processo de ensino e aprendizagem continue acontecendo na modalidade a distância, de forma online.

Nesse sentido, as diversas ferramentas tecnológicas digitais disponíveis há algum tempo para criar salas de aulas virtuais, bem como conteúdos digitais, vêm sendo adotadas por diversas instituições de ensino. O que está gerando uma demanda muito grande de recursos tecnológicos provocando alguns questionamentos, entre eles: os professores estão preparados para trabalhar com essas ferramentas digitais? Os objetivos didáticos aplicados estão adequados ao cenário do ensino remoto emergencial - ERE?

Com o advento de ambientes virtuais de aprendizagens – AVAs e com a mobilização de diversas instituições de ensino para promover uma formação continuada online para os docentes a partir da utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as prováveis vantagens que um curso online de capacitação docente poderá promover na formação pessoal e profissional de seus usuários. Além disso, busca-se investigar os apontamentos pedagógicos explorados; identificar a relação existente entre a formação docente e a formação tecnológica na matriz curricular, bem como, avaliar contribuições do AVA adotada.

O diferencial destas pesquisas remete a uma análise prioritariamente dos conhecimentos pedagógicos e da possível praticidade de criar uma sala de aula virtual composta de diversos recursos educacionais tecnológicos, levando-se em conta qual perspectiva epistemológica a ser adotada, permitindo, assim, que se elaborem estratégias que visem ao processo de ensino e aprendizagem. Para essa análise, faz-se necessário tecer alguns diálogos com ideias que circulam em torno desse ambiente de forma a relacionar os princípios teóricos que norteiam os objetivos da utilização de cada ferramenta citada.

FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE DE PROFESSORES

As discussões em torno da formação continuada online de professores no Brasil intensificaram-se a partir do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB – Lei 9394/96), da qual emergiram novas políticas formativas para esse modelo de formação que ao longo de décadas foram concretizadas. Desse momento até os dias atuais, tem-se uma trajetória histórica e socioepistemológca marcada por distintas tendências que surgiram de diferentes concepções de ensino e aprendizagem.

O artigo 87 (das disposições transitórias), da Na LDB 9394/96, sinaliza que "Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá: Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação a distância." (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a formação continuada tem por finalidade assegurar aos docentes um aperfeiçoamento da profissão por meio das intervenções ofertadas pelas instituições públicas.

Para Freire (1996), a formação continuada tem como foco incentivar a apropriação dos saberes docente rumo a uma autonomia que o conduza de fato a uma prática crítica-reflexiva. Além de possibilitar uma comparação deste processo formativo com condição de inacabamento do ser humano, pontua que "É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática." (idem, 1996, p.39).

De acordo, Kenski (2019, p. 90), afirma que o professor precisará ser "Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época, para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante". Esta autora defende a necessidade de o docente refletir sobre sua própria prática e procurar novos métodos de ensino.

Em síntese, existe uma necessidade de sempre repensar a prática docente. Nessa ótica, o professor é visto como um produto de um processo contínuo, que precisa complementar parte dos conhecimentos adquiridos em seu curso de formação inicial, em uma determinada área, e que aos quais são agregados alguns fundamentos teóricos específicos, pedagógicos e formativos.

Ambos os pensamentos convergem para desenvolver uma formação permanente, com abordagem de diversas práticas pedagógicas, de modo a proporcionar experiências significativas para os professores. Neste contexto, a experiência docente torna-se relevante não só para uma dimensão pedagógica, mas também para propor novas metodologias de ensino e colocar os profissionais a par das discussões teóricas.

Vale ressaltar que o mundo contemporâneo demanda um novo perfil de professor que não pode mais se limitar à simples transmissão ou disponibilização de informações, mas que saiba explorar as TDCI, acessar a informação disponível nas redes e desenvolver pedagogias que contemple a dinâmica da cultura digital (cibercultura) provocando um diferencial em sua vida e na comunidade que está inserido. Aqui se fala de um mundo veloz:

> A velocidade das alterações no universo informacional cria a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças. As tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez.

> A todo instante novos produtos diferenciados e sofisticados – telefones celulares, faz, softwares, vídeos, computador multimídia, Internet, televisão interativa, realidade virtual, videogames – são criados. (KENSKI, 2019, p. 26)

Kenski (2019) conceitua tecnologia de duas formas distintas, uma por meio da relação que existe entre as técnicas e os equipamentos, outra mediante as novas tecnologias, levando em conta a inovação. Assim, essa citação pode ser analisada e refletida como os possíveis caminhos de integração e articulação dos sujeitos com os espaços digitais. Por isso, a formação continuada de professores necessita contemplar o processo de inovação tecnológica, à medida em que incluí os sujeitos envolvidos nas novas relações de produção dos conhecimentos.

> [...] o professor é um profissional que deve constantemente aprender a aprender e refletir criticamente sobre sua prática. Assim, o desenvolvimento profissional deve, dentre outros, ser fruto da reflexão sobre a ação da capacidade de explicitar os valores das escolhas pedagógicas, do enriquecimento das ações coletivas, da consciência das múltiplas dimensões sócio-culturais que se cruzam na prática educativa escolar de modo a tornar os docentes cada vez mais aptos a conduzir um ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas. (BAIRRAL, 2009, p. 21).

Bairral (2009) afirma que toda atividade humana é mediada por alguma tecnologia. No entanto, ressalta que a tecnologia por si só não modifica o que é ensinado na escola, nem muito menos durante a formação profissional. A partir disso, o professor deve ter autonomia para buscar oportunidades de formações continuadas e desenvolver conhecimento crítico e reflexivo com a intencionalidade de aperfeiçoar sua prática docente.

No momento atual, os docentes estão sendo obrigados a ofertar um ensino remoto emergencial que tem sua diferença em relação ao ensino ou educação a distância. O conceito de ensino remoto surge do fato de os docentes e discentes serem impedidos de frequentarem as escolas para seguir os planos de contingências orientados pelo Ministério da Saúde com a finalidade de evitar a disseminação do vírus. E se mostra emergencial pois o planejamento pedagógico anual, construído e discutido, teve que ser engavetado e reconstruído gerando sempre uma incerteza de como será o amanhã.

Diante dessa realidade atualmente acelerada pela a pandemia do novo Coronavírus, o docente é desafiado a redefinir seus costumes e rever os seus métodos de ensino, rever sua postura diante da realidade que o circunda. Além disso, é necessário buscar novas alternativas para entrar em sintonia com os cenários possibilitados pela educação online, bem como saber usar novas práticas pedagógicas centradas em atividades dinâmica, inovadora, interativa e participativa. Assim, docentes e discentes passam a interagir em "Um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente." (LEVY, 2010 p. 75).

Para Silva (2012, p.12) “Os professores aceitam lecionar em cursos “virtuais” sem ter garantida sua inclusão digital [...]”. Diante desse contexto, um dos grandes desafios iniciais para os docentes é a criação e manipulação das salas de aulas online que engloba diversas agregações, usabilidade, multiplicidade e integração de várias linguagens (sons, textos, imagens, vídeo), numa perspectiva em que efetiva a participação colaborativa de forma bidirecionalidade e dialógica. Por isso, é de suma importância investigar e analisar os cursos formativos que estão abordando a construção de sala de aula online para o ERE.

METODOLOGIA

Levando em conta a complexidade que envolve o fenômeno educacional, foi feita a opção pela abordagem qualitativa, por ser uma forma adequada para analisar e compreender a natureza de um fenômeno social. Considerando os objetivos da nossa investigação, este artigo busca de modo investigativo e descritivo responder quais as prováveis vantagens que um curso online de capacitação docente poderá promover na formação pessoal e profissional de seus usuários. Vale ressaltar que as investigações exploratórias e descritivas combinadas “[...] têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno [...]” (Marconi e Lakatos, 2021, p. 188). Essa opção decorre também do interesse da investigação algo único e particular do objeto analisado.

Na pesquisa de abordagem qualitativa, a coleta e análise dos dados é extremamente trabalhosa e tradicionalmente individual, sendo assim, esta investigação executou a análise de conteúdo de Bardin (2011), para tanto, foi realizado uma pre-análise onde foram feitas algumas seleções, formulações e, principalmente, na ideia de debruçar sobre os documentos online, especificamente, plano de curso e design. E em seguida, foi construída uma descrição analítica do objeto mediante o processo de codificação, categorização e classificação dos dados. E, por fim, foi realizada a interpretação referencial com a reflexão à intuição com embasamentos teóricos.

Os objetos de pesquisa foram selecionados mediantes aos seguintes critérios, a saber: a) curso EaD no formato online; b) gratuitos; c) façam parte de projeto de extensão das instituições públicas localizadas no Estado da Bahia; d) Tenha como proposta a formação continuada do professor para a sala de aula virtual. Nessa lógica, foram analisados dois cursos formativos.

O curso “Google Sala de Aula para Docentes”, ofertado pelo Programa de Extensão Formação Continuada em Tecnologias Digitais e realizado de forma articulada entre a Superintendência de Educação Aberta e a Distância – SEAD e o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB foi logo selecionado devido a sua forte propagando nas redes sociais.

A primeira turma do supracitado curso teve um processo de inscrição iniciado a partir do dia 14 de abril 2020 até o dia 17 de abril de 2020. Tendo como foco proporcionar

aos participantes conhecimentos que façam utilizar as ferramentas do aplicativo Sala de Aula, considerando os principais pressupostos teóricos da educação a distância digital para a docência online. Além disso, o curso garante uma certificação de 34h para todos os concluintes que foram aprovados.

E após a observação pelas instituições de ensino público da Bahia encontramos os cursos livres online ofertados pela Unidade de Educação a Distância da Universidade Estadual da Bahia - UNEAD/UNEB que foram concebidos a partir da perspectiva dos MOOC (Massive Open Online Course) que tem como característica serem gratuitos, sem tutoria, abertos à comunidade interna e externa da UNEB. Além disso, possui uma metodologia interativa e colaborativa. Os cursos disponíveis nesse espaço fornecem certificados que são emitidos, automaticamente, no próprio ambiente, aos participantes que cumprirem o percurso avaliativo proposto em cada curso no período curto de 45 dias, desde quando obtenha uma média igual ou superior a 7 pontos. As inscrições são realizadas online no seguinte endereço eletrônico: http://unead.uneb.br/.

Tais cursos têm como objetivo promover o aperfeiçoamento na área de educação, mediada por tecnologias notadamente voltados para EaD Online e disseminação de conhecimento acadêmico em diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, são destinados aos professores, técnicos e à comunidade interna e externa, com vistas ao desenvolvimento de competências para uma atuação mais qualificada.

Nesse contexto, selecionamos o curso “Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA: Moodle para Professor” que contém uma carga horária de 40h e tem como objetivo geral apresentar a plataforma de EaD Moodle, buscando ajudar os professores a utilizarem um AVA. Assim, o curso apresenta uma metodologia autoinstrucional, a qual encaminha leituras de textos, vídeos e imagens. Além disso, tem atividades orientadas de aprendizagem com atividades avaliativas sistemáticas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Analisando o Curso Google Sala de Aula para Docentes

O primeiro curso de extensão a distância intitulado de “Google Sala de Aula para Docentes” foi destinado exclusivamente a todos os professores atuantes na rede pública e privada, sendo desenvolvido entre os dias 20 de abril a 03 de maio de 2020, na plataforma Moodle, denominada AVA EaD, da UFRB. Foram ofertadas 300 (trezentas) vagas, em que os candidatos deveriam cumprir os seguintes pré-requisitos para as inscrições: preencher o formulário anexando algum comprovante de atuação no magistério e sinalizando que possuem computador ou notebook com acesso à internet de banda larga, bem como disponibilidade de tempo para realizar as atividades a distância no período do curso.

Nessa expectativa, o curso foi ofertado para os professores ativos desenvolverem competências digitais chaves para implementar sua prática pedagógica com as ferramentas do Google Sala de Aula (Google Classroom). É importante destacar que esse processo formativo foi concretizado dentro de uma plataforma do Moodle.

Os cursistas receberam um login e uma senha para acessar o AVA da UFRB. Após o logar, o participante foi direcionado para a página inicial com um tópico denominado “Minhas Disciplinas”, essa interface é composta, principalmente, por alguns hiperlinks que tem o design e o título do curso, bem como miniaturas circulares com as imagens dos professores formadores. Assim, ao clicar no curso Google Sala de Aula para Docentes, os usuários são direcionados para página principal do curso representado na figura 1.

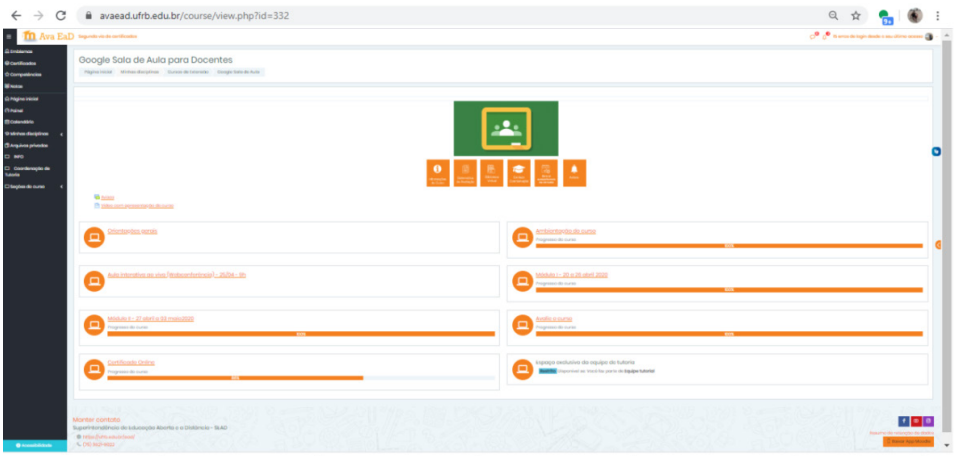


Figura 1: Página Principal do Curso Google Sala de Aula para Docentes

Fonte: <https://avaead.ufrb.edu.br/course/view.php?id=332>. Acessada em 31 maio 2020.

Na figura 1 podemos observar que existem seis imagens abaixo do design que são hyperlinks intitulados, da esquerda para direita, de Informações do Curso, Sistemática de Avaliação, Biblioteca Virtual, Contato Coordenação, Barra de Acompanhamento das Atividades e Avisos.

O curso demostra ter um design bem organizado e de fácil manuseio. Destaca-se a Barra de Acompanhamento das Atividades que é representada por uma imagem em forma de retângulo e tem a função de demonstrar o progresso dentro de cada módulo. À medida que os participantes vão realizando as atividades, a porcentagem vai aumentando, progressivamente, até chegar a 100%. Esta ferramenta é muito importante para o cursista, pois ela é um indicador de conclusão da atividade, ou seja, revela a existência de atividades não realizadas. Entretanto, ressalva que algumas atividades permitirão a marcação manual, enquanto outras serão marcadas automaticamente após conclusão.

O curso é composto por algumas pastas onde são abordadas temáticas, sendo

assim, o primeiro está voltado às orientações gerais, e, abaixo dela, outra com aula interativa ao Vivo (web conferência), que foi realizada às 9h (horário de Brasília), do dia 25/04/2021, que ficou disponível para os cursistas. Essa mostrou que "[...] estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano." (LÉVY, 2010, p. 11). Ambas as pastas não são obrigatórias, por isso não apresentam barra de acompanhamento das atividades.

Na coluna ao lado, tem-se uma pasta da ambientação do curso, onde existem dois fóruns, um para auto apresentação, em que todos os participantes deverão fazer uma apresentação da sua pessoa e o outro para possíveis dúvidas sobre essa atividade. Esse espaço mostra-se importante, pois foi possível ver a pluralidade de professores de forma regional e formativa que estavam na perspectiva de adquirir novos conhecimentos para suas práticas docentes no ERE.

Logo abaixo tem a pasta do módulo I, que foi realizado de 20 a 26 de abril de 2020, composto por nove hyperlinks, sendo quatro deles não obrigatórios, com orientações importantes no Podcast e no PDF com uma agenda e-atividades (o "e" é empregado como abreviação para eletrônico, como por exemplo, e-mail), e com conceitos teóricos relevantes e necessários para realizar atividades na ferramenta Lição que focou na prática pedagógica online, além do fórum e dúvidas para esse módulo.

As atividades computadas eram referentes a duas videoaulas que abordavam os conceitos teóricos da pedagogia online e as atividades avaliativas foram realizadas por meio da ferramenta Fórum da plataforma do curso. Portanto, esse processo formativo "Integram as diferentes formas de expressão: escrita, oral e audiovisual; [...] possibilitam o compartilhamento de informações e a comunicação de muitos indivíduos com muitos em diferentes tempos e espaços" (BAIRRAL, 2009, p. 16).

Sendo assim, o Fórum 1 abordou a temática "O papel docente na mediação pedagógica online" com orientações detalhadas de como fazer atividades que solicitavam a elaboração de um mapa conceitual por meio do link: https://coggle.it e a inclusão de um novo tópico neste fórum para socialização da produção e fomentação da discussão dessa construção. Essa atividade possibilitou a interação de outra ferramenta digital que é de suma importância para prática docente.

No Fórum 2, foram abordadas as "Competências Digitais dos Professores (DigCompEdu)" com a sinalização das necessidades atuais que os professores têm em desenvolver e atualizar constantemente suas competências digitais para atuar nos espaços e cenários híbridos de aprendizagem. Nesse sentido, os participantes deveriam realizar a pesquisa de Autoavaliação das Competências Digitais dos Professores (DigCompEdu), porém coexistiram dois links para a realização do teste (professores em geral): https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-UFRB-NTE21 e outro para realização do teste (somente para professores servidores da UFRB): https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/

DigCompEdu-UFRB-docente. Em seguida, acrescentando um novo tópico neste fórum para informar o resultado de seu score e responder alguns questionamentos, bem como realizar uma interação com demais colegas, no mínimo, postando comentários significativos. Foi uma atividade rica em informações e interações, possibilitando à reflexão sobre o perfil traçado pelo teste.

O módulo I mostrou ser bem relevante para os conhecimentos teóricos necessários para atuar no ERE. Nessa perspectiva, os conhecimentos vistos podem possibilitar o desenvolvimento da articulação do campo teórico da educação a distância com a mediação pedagógica interativa online.

Na primeira coluna tem a pasta do Módulo II que foi realizado em 27 de maio a 03 de março de 2020, composto por nove hiperlinks, sendo quatro deles não obrigatório, assim, era composto de um Podcast com as orientações para a realização das atividades dessa etapa, um PDF com a apresentação da agenda da e-atividade deste módulo, um fórum de dúvidas para essa fase e uma midiateca com três vídeos adicionais que focam: no desenho pedagógico na EaD em tempos de pandemia; nas postagens de atividades no Google Sala de Aula; e como criar uma lista de presença no Google Sala de Aula.

As atividades computadas foram duas videoaulas, uma que tratava sobre o design instrucional digital e outra sobre a estruturação técnico-pedagógica da sala virtual no Google Sala de Aula. Duas lições, sendo que a primeira focou no design instrucional/educacional em ambientes virtuais, e a segunda na trilha de aprendizagem, em que mostrava um tutorial técnico-pedagógico para estruturação do Google Sala de Aula.

Por fim, tem-se que o último hiperlink apresentado neste módulo é o do Fórum 3 como o subtema “criando sala virtual no Google Sala de Aula” com a demanda da criação de uma sala de aula virtual no Google Sala de Aula de um componente curricular (disciplina) ou curso que ministra, tendo como base as discussões realizadas neste curso de extensão. Desta forma, solicita a elaboração de um roteiro de aprendizagem, contemplando-se a utilização das seguintes ferramentas do Google Sala de Aula: Definição de 01 tópico (unidade, aula, semana etc) - ferramenta Tópico; 01 atividade com pontuação - ferramenta Atividade; 01 pergunta - ferramenta Pergunta; 01 texto (apostila, artigos etc) - ferramenta Material; 01 link vídeo - ferramenta Material;

Após essa construção os participantes deveriam acrescentar um tópico neste Fórum com o código da turma, visando socializar com os colegas e ter devolutivas em que lhes ajudarão a implementar melhorias, bem como ter acesso a outras ideias de estruturação.

Esse módulo além de possibilitar conhecimentos teóricos para ERE permitiu a construção de sala de aula no Google Classorm como a utilização de diversas ferramentas ali disponíveis. Também gerou reflexões importantes mediante o olhar do outro. Essa forma colaborativa de refletir mostra ser importante para uma boa produção, pois “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 1996, p. 43-44). Portanto, o módulo II permitiu implementação

de algumas práticas pedagógicas digitais utilizando as ferramentas do Google Sala de Aula no seu fazer docente.

Ao lado do acesso ao Módulo II tem um hiperlink com o nome “Avalie o Curso” que é uma atividade obrigatória para receber a certificação realizada mediante um formulário da plataforma que tem como proposta a autoavaliação do cursista e contribuições para a melhoria de novos cursos. E por fim, o último acesso que os cursistas têm acesso é o intitulado “Certificado Online” que disponibiliza o certificado para todos os concluintes que obtiveram 60 pontos e realizaram antes, nessa mesma interface, uma enquete de confirmação de dados.

A partir dos dados informados é possível inferir que a formação docente foi baseada em compreender o fundamento teórico da educação a distância digital e seus processos de interação online, desenvolvendo a mediação pedagógica emancipatória no espaço virtual do Google Sala de Aula. Desse modo, de uma forma geral, as atividades mostram que o curso busca entrelaçar teoria e prática. Isso fica respaldado ao observar que o objetivo geral desse processo formativo é fazer com que os participantes saibam utilizar as ferramentas do Google Sala de Aula, considerando os principais pressupostos teóricos da educação a distância digital.

Analisando o Curso Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA: moodle para professor

O curso “Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA: Moodle para Professor” recebe inscrições de qualquer usuário em qualquer tempo. Para isso, basta preencher o Formulário de Cadastramento dos Cursos Livres Online, onde é necessário colocar o nome, sobrenome, CPF e e-mail. Após isso, o usuário recebe um e-mail de confirmação onde pode acessar os cursos livres e selecionar o curso citado. Esse processo formativo apresenta uma metodologia autoinstrucional, a qual encaminha leituras de textos, vídeos e imagens, tem atividades orientadas de aprendizagem com atividades avaliativas e sistemáticas.

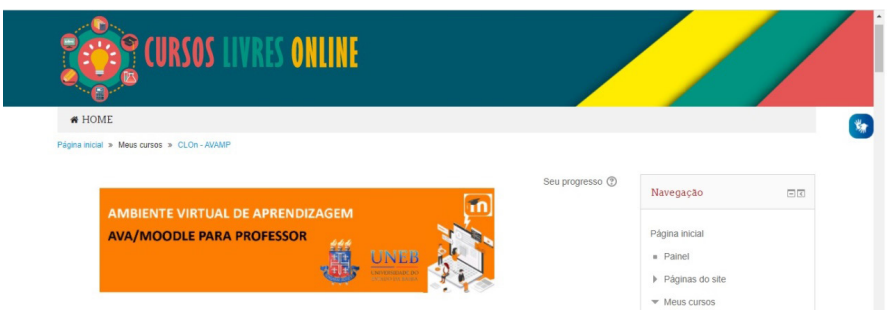


Figura 2: Página do Curso Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA: Moodle para Professor

Fonte: http://www.extensaounead.uneb.br/course/view.php?id=64

O curso “Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA: Moodle para Professor” está construído em uma única interface que se divide em seis unidades. Essas são subdivididas em rótulos. O ambiente tem um design simples e de fácil usabilidade. Na unidade I existem três rótulos, a primeira intitulada de Apresentação, onde as professoras formadoras descrevem uma saudação de boas-vindas e alguns conceitos sobre o curso. Indo além, apresenta também seu currículo Lattes. Analisando os conceitos, nota-se que o processo formativo será realizado por uma mediação tecnológica.

A seguir, tem o rótulo das informações gerais, que por meio dos documentos anexados, o participante tem acesso ao manual do cursista, em que são apresentadas orientações para que o esse possa alcançar excelentes resultados. Um dos documentos é o plano do curso que detalha todo planejamento. Além disso, tem-se uma videoaula curta que aborda o planejamento. Por fim, nessa unidade existe um rótulo intitulado de Espaço Interação que é composto pela ferramenta. Evidencia-se que este recurso é um ponto fora da curva, pois o curso não tem momentos síncronos. O curso não possibilita a interação entre os sujeitos, principalmente a relação cursista-cursista.

As próximas unidades representam três blocos, em que cada bloco tem pelo menos três rótulos, o primeiro de leitura, isso infere a importância de promover o conhecimento teórico, o segundo é uma videoaula, na qual é apresentada uma síntese da temática do bloco de forma audiovisual, e a terceira é uma avaliação avaliativa em forma de questionário. Vale ressaltar que o cursista só tem acesso ao próximo bloco se ele for aprovado na avaliação do bloco antecedente. Para isso, é permitido duas tentativas, sendo que o sistema registra como nota o desempenho de maior valor.

O Bloco I abre os caminhos para uma reflexão sobre o ERE apresentando as modalidades de Educação a Distância (EaD), pontuando a diferença entre elas. Dessa forma, aborda os conteúdos programáticos sobre as competências digitais, cenários escolares em tempo de COVID-19, mediação tecnológica e modalidades de Educação de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN com ênfase na EaD.

É um bloco totalmente teórico que se mostra relevante, pois infere-se que esse conteúdo apresenta a EaD como uma entre muitas modalidades de educação, diferenciando-a de mediação tecnológica. Além disso, demonstra como a COVID-19 impactou a educação promovendo o ensino remoto emergencial. É importante destacar que “[...] há necessidade de novas concepções para abordagens dos conteúdos, novas metodologias de ensino e novas perspectivas para a ação de professores, alunos e todos os profissionais da educação” (KENSKI, 2006, p.224).

O bloco II descreve o que é uma plataforma para a mediação tecnológica na educação, incluindo a sala de aula no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nesse sentido, aborda o Moodle como ferramenta de mediação tecnológica para educação, sinalizando brevemente as principais atividades desse recurso tecnológico. Assim, apresenta de forma

teórica algumas plataformas para a mediação tecnológica na educação, a sala de aula no AVA e destaca o Moodle como ferramenta de mediação tecnológica para educação pontuando as suas principais atividades.

O cursista é conduzido às diversas reflexões. Entre elas, destaca-se o uso massivo da internet. Compreender o ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem, identificar os estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas. Esse bloco também busca mostrar a importância de usar os softwares livres na educação. Essa temática abordada é muito relevante, já que esse tipo de recurso favorece ao processo educacional criando as "[...] comunidades para o desenvolvimento partilhado de programas, objetos de aprendizagem, bibliotecas virtuais e arquivos temáticos em todas as áreas do conhecimento, para o uso nas mais diferentes situações, incluindo o ensino" (KENSKI, 2019, p. 124). Infere-se que esse bloco não só aproxima o cursista das teorias pedagógicas que podem ser adotadas no uso do Moodle, mas, também, aos tipos de tecnologias que podem ser incorporadas a essa ferramenta.

O bloco III possibilita uma visão ampla das configurações básicas do Moodle, bem como das suas ferramentas de comunicação e seus recursos e atividades. Nesse sentido, aborda as configurações básicas do Moodle, ferramentas de comunicação e os recursos e atividades dessa plataforma.

Nesse viés, o cursista é teoricamente conduzido a refletir sobre o uso do Moodle na EaD, compreender essa plataforma como alternativa para uma educação flexível e analisar essa sala virtual de aprendizagem com o uso das TDICS. "A utilização das novas tecnologias afeta todos os campos educacionais. Elas [...] exige uma reestruturação sensível não apenas das teorias educacionais, mas da própria percepção e ação educativa." (KENSKI, 2019, p.86).

Outrossim, há uma unidade chamada de midiateca, sendo composta por três e-books, o primeiro é um manual do Moodle, o segundo trata sobre a Educação na prática com metodologias, e outro sobre pedagogias digitais no ensino superior. Existe, também, dois livros. Um direcionado às tecnologias digitais, redes e educação com perspectivas contemporâneas e outro sobre as tecnologias na educação de professores a distância. Além disso, tem dois vídeos um que relata e exemplifica "o que é o Moodle?" E outro que demonstra como usar o "Moodle para ERE – versão do professor". Por fim, tem uma ferramenta Pasta sobre ensino remoto emergencial que é composta por seis arquivos no formato PDF produzido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Infere-se que essa unidade demonstra as principais atividades do Moodle, com enfoque na participação em uma sala online por meio da plataforma. É importante ressaltar que as leituras e as videoaula demonstram as funcionalidades de diversas ferramentas da plataforma, porém o curso não possibilita o cursista a ser avaliado por uma construção de sala de aula nesse sistema. Além do mais, "[...] dialogou-se com a teoria sócio-histórica da

aprendizagem e suas implicações na cibercultura." (Silva, 2012, p.12).

A penúltima unidade é uma avaliação do curso, na qual todo cursista, mesmo aprovado, só poderá receber o certificado após fazer a avaliação. Essa é uma etapa padrão para qualquer curso livre online dessa instituição. E a última unidade é o local onde fica armazenado a certificação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Há muito tempo os avanços tecnológicos vêm impactando os percursos educacionais. Nesse momento, o acesso às ferramentas digitais passa a ser essencial, portanto, para o desenvolvimento das competências e habilidades, já que é necessário para a realização de diversas práticas docentes presentes hoje na sociedade.

Os cursos formativos analisados demonstram os reflexos de diferentes tecnologias que podem ser usadas no ERE. Assim, ambos os cursos estão de acordo aos objetivos traçados, considerando que as informações apresentadas, tais como: metodologia e conteúdo programático são contemplados durante o seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar que os cursos apresentam conteúdos relevantes para atuação docente ao ponto de ampliar os conhecimentos teóricos dos professores para trabalhar neste contexto atual, trazendo abordagens educacionais que possibilitam uma visão crítica e reflexiva sobre a educação a distância com uso das TDICs e a concretização do ERE. Como também possibilidades de envolver os alunos em atividades digitais, monitorando suas ações e interações e fornecendo realimentação, com vistas a melhorar práticas docentes, tanto individuais quanto colaborativas.

Ao retomarmos os dados da pesquisa, notamos que ambos os cursos buscam promover uma interação entre a parte teórica e prática profissional, por meio de matérias que tenham uma linguagem de fácil compreensão. Entretanto, somente o curso da UFRB possibilitou uma interação entre os cursistas como também com a equipe polidocente.

Por fim, cabe debater a necessidade de pesquisar as concepções dos professores que fizeram essas capacitações. Logo, discussões mais detalhadas devem ser feitas em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. (2011). Análise de conteúdo. Lisboa: Almedina.

Bairral, Marcelo Almeida. (2009). Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação e Educação Matemática. Rio de Janeiro: Edur/UFRRJ.

BRASIL. Lei 9394/96, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

FREIRE. Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra.

KENSKI, Vani Moreira. (2019). Tecnologias e ensino presencial e a distância. 7a. reimpressão edição. São Paulo: Papirus.

_____. (2006). Futuros nas Relações entre Novas Educações e Tecnologias. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro (org.) et al. Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: Endipe. p. 213 a 225.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. (2005). Fundamentos de metodologia científica. 9. ed. São Paulo: Atlas. 2021.

SILVA, Marcos. (2012). Formação de professores para docência online: uma experiência de pesquisa online com programas de pós-graduação. In: SILVA, M. (Org.) Formação de professores para docência online. São Paulo: Loyola. p. 11-28.

CAPÍTULO 18

SABERES E DOCÊNCIA VIRTUAL: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICÊNCIA

Data de aceite: 01/07/2021

Adarita Souza da Silva
Doutoranda em Difusão de Conhecimento (DMMDC) pelo IFBA/UFBA
Mestre em Educação (UEFS)
Especialista em Educação Inclusiva (UEFS)
Especialista em Coordenação e Gestão Escolar (GASTÃO GUIMARÃES)
Licenciatura em Pedagogia (UEFS)
Feira de Santana/Bahia
http://lattes.cnpq.br/7521241980684577

RESUMO: O artigo é fruto de uma pesquisa ainda em andamento, cuja perspectiva é dialogar sobre os saberes mobilizados pelo docente virtual na prática pedagógica de estudantes com deficiência em ambiente virtual de aprendizagem nos cursos de Educação a distância. Demarcando o objeto de estudo desta investigação, procuramos nos ater a seguinte indagação: Quais saberes o docente virtual mobiliza na prática pedagógica junto aos estudantes com deficiência em ambiente virtual de aprendizagem nos cursos de Educação a distância? Lançamos mão de uma abordagem qualitativa, a qual apresenta uma leitura da realidade de forma contextualizada e complexa, tal como afirma Chizzotti (1995). A pesquisa privilegia técnicas qualitativas para a coleta e produção dos dados, a saber: entrevista e observação. O percurso analítico fundamenta-se na análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). Do ponto de vista teórico, este estudo evoca as contribuições de Kenski (2007) sobre Educação a Distância; Tardif (2012) e Gauthier (1998) que versam a respeito dos saberes docente; Mill (2010), que discute docência virtual; e Oliveira (2007) que aborda estratégias para o ensino inclusivo. Como resultados parciais, os professores encontram barreiras de acessibilidade tecnológica na prática pedagógica de alunos com deficiência no ambiente virtual de aprendizagem, mobilizando alguns saberes para a atuação com esses estudantes, tais como: saberes da formação inicial e da experiência. Espera-se que o estudo contribua na ampliação do debate sobre os saberes que mobilizam a ação educativa junto a estudantes com deficiência nos cursos de Educação a distância, (re)significando o olhar dos docentes sobre as questões políticas, sociais e culturais do ensino inclusivo.

PALAVRAS - CHAVE: Deficiência. Prática Pedagógica. Saberes e Docência Virtual. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

KNOWLEDGE AND VIRTUAL TEACHING: A STUDY ON PEDAGOGICAL PRACTICE WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT: This paper is the result of a research which is still in progress, whose aim is to discuss mobilized knowledge by virtual instructors in the pedagogical practice of disabled students in virtual learning environments in distance education courses. Tracing the object of study, we are focused on the following question: Which are the mobilized knowledge used by the instructors in the pedagogical practice alongside disabled students in virtual learning environments in distance education courses? We made use of a qualitative approach, which presents an

interpretation of the reality in a contextualized and complex way, in accordance with Chizzotti (1995). The research favors qualitative techniques to the data collection and production, namely interview and monitoring. The analytic course is based on the content analysis, according to Bardin (1977). From the point of theoretical view, this study emphasises the contributions of Kenski (2007) about distance education; Tardiff (2012) and Gauthier (1998) who deal with teacher knowledges; Mill (2010), who discusses virtual teaching; and Oliveira (2007) who addresses strategies to inclusive education. As partial results, instructors encounter barriers of technological accessibility in the disabled students' pedagogical practice in the virtual learning environment, mobilizing some knowledge to these students' performance, such as: initial training knowledge and experience. Hopefully, the study should contribute to the expanded debate about knowledge which mobilised the educational performance alongside disabled students in distance education courses, resignifying the educators' view about the politics, social and cultural questions of inclusive education.
KEYWORDS: Disability, Pedagogical practice, Virtual Knowledges and Teaching, Virtual Learning Environment.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade, com seu amplo avanço desenvolvimento político, econômico e social, tem empenhado notadamente, no último século, cada vez mais esforços para incluir as pessoas com deficiência nas atividades socioeconômicas em igualdade de direitos e oportunidades. A ação educadora e os sistemas educacionais possibilitam a especialização e a capitação exigida pelo mercado de trabalho, tornando-se imprescindível que tais sistemas estejam adequados para atender aos sujeitos com limitações, sejam elas físicas, visuais, auditivas, financeiras, cognitivas, tecnológicas ou culturais.

Segundo Kenski (2007), uma das metas da Educação à distância- EaD - consistiu em romper as barreiras geográficas, figurando uma das alternativas interessantes para a educação de pessoas com dificuldades de locomoção e mobilidade, por reduzir tal necessidade de deslocamentos. Nesse sentido, grande foi o crescimento que a EaD teve no Brasil nos últimos anos, principalmente no que consiste em aumentar a oferta de educação aos sujeitos com deficiência por meio da adequação das tecnologias e conteúdos (FERNANDES et al. 2010).

A EaD tem se alargado não somente no Brasil, também no mundo, fortalecida pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação. No Brasil, após a promulgação da LDB 9394/96, conforme o artigo 80, houve um grande incentivo ao desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada, ampliadas pelo poder público.

Nesse sentido, a proposta deste estudo decorre do desejo em aprofundar a pesquisa[1] que investigou os saberes docentes que os professores mobilizam na prática

1 Pesquisa de dissertação realizada entre março de 2012 a fevereiro de 2014, intitulada de – Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, sob a orientação da Profª. Drª. Solange Mary Moreira/UEFS.

pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular no município de Feira de Santana, realizada no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Feira de Santana/BA. Tais indagações, presentes na dissertação estão de algum modo, relacionadas à minha formação e às minhas vivências como professora e coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino, no município de São Sebastião/BA e Amélia Rodrigues/BA, ao longo dos anos de trabalho.

Dessa maneira, ao ingressar na docência em uma instituição privada de ensino superior EaD, em 2015, deparei-me com o que Mill (2010) chama de "polidocência". Ou seja, o professor atua de forma coletiva, distribuída e colaborativa. Tarefas como conhecer os alunos, planejar a aula e os conteúdos que serão trabalhados, escolher os recursos didáticos, elaborar atividades e avaliações, aplicá-las, corrigi-las e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno e manejo da turma, envolvem as múltiplas faces da docência.

Dentre os profissionais da polidocência, o tutor virtual é figura central. Isso porque atua bem próximo ao estudante, interagindo diretamente no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), assumindo a função de motivador do processo de ensino-aprendizagem, além de ser identificado, pelos alunos, como seu "professor" efetivamente. No desempenho de seu papel de motivador/ orientador do processo de ensino-aprendizagem em cursos EaD, através da mediação pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIC), o tutor virtual atua como docente e, portanto, mobiliza alguns saberes típicos do educador. Parte desses saberes é, geralmente, construído durante sua formação inicial, em cursos de graduação. Porém, outros saberes se constituem em um processo contínuo ao longo da vida (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Nesse caminhada de estudo, a questão aqui estabelecida indica pertinência quando o assunto é o professor que atua nos cursos de EaD, especificamente relacionando-se às abordagens de construção da ação docente no trabalho acadêmico com estudantes que possuem alguma deficiência. Dessa forma, objetivando demarcar o objeto de estudo, esta pesquisa tem como ponto fucral a seguinte indagação: Quais saberes o docente virtual mobiliza na prática pedagógica de estudantes com deficiência em ambiente virtual de aprendizagem nos cursos de Educação a distância? Considera-se pertinente pensar sobre essa questão visto que a prática pedagógica produz saberes da experiência, os quais têm um valor fundamental na ressignificação da didática necessária aos professores que atuam com alunos com NEE (GAUTHIER, 1998).

Com o propósito de ampliar nossos estudos no tocante à inclusão dos sujeitos com deficiência, especialmente em instituições de ensino superior EaD, delimitamos o seguinte objetivo geral: Investigar saberes mobilizados pelo docente virtual na prática pedagógica junto aos estudantes com deficiência em ambiente virtual de aprendizagem nos cursos de Educação a distância. Como desdobramento do objetivo geral, lançamos mão dos seguintes objetivos específicos: analisar como ocorre a prática pedagógica dos professores

que atuam com alunos com deficiência no ambiente virtual de aprendizagem; identificar os saberes docentes que integram a prática pedagógica do docente virtual que atua junto aos estudantes com deficiência nos cursos de Educação a distância; identificar os saberes construídos pelo docente virtual durante suas trajetórias de formação no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência nos cursos EaD.

Dessa perspectiva, entendendo os saberes como uma construção ampla e abrangente de informações e conhecimentos, almejamos tecer, nesta pesquisa, uma investigação sobre os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica dos professores que atuam com estudantes com deficiência no ambiente virtual de aprendizagem. O intuito principal é colaborar para que as IES a distância potencializem sua ação inclusiva, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes. Esperamos que tanto as discussões teóricas, quanto as reflexões aqui elaboradas, possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva.

2 | USABILIDADE, ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ao lançar mão de aspectos que tangem à interação entre as pessoas e os computadores, a operabilidade, a atratividade, o fluxo das informações, a navegabilidade, a usabilidade e a acessibilidade dos aparelhos informatizados, os sistemas voltados à EAD podem representar um diferencial de qualidade no serviço oferecido ao ambiente virtual, consequentemente, podem incentivar a opção por essa modalidade de ensino.

Essa preocupação com as expectativas e desejos dos usuários quanto à utilização de sistemas informatizados tem sido objeto de estudo nos últimos anos pela ciência. Assim, o foco sai da atividade de desenvolvimento de sistemas e é posto sobre os sujeitos que fazem uso de tais recursos (ROSENFELD; MORVILLE, 2002).

A usabilidade é um termo, dentro dos conceitos da engenharia de *software,* entendido como um requisito de qualidade que representa a capacidade da ferramenta, sistema ou *software*, de ser entendível, de ser utilizável e atrativo para o usuário, quando usado sob condições especiais. Ao tratar da qualidade de *software,* a Norma ISO/IEC 9126 (também representada pela NBR 13596) aponta a usabilidade como “um conjunto de atributos de *software* relacionado ao esforço necessário para seu uso e para o julgamento individual de tal uso por determinado conjunto de usuários” e incita a mensuração da inteligibilidade, apreensibilidade, operacionabilidade e atratividade.

A acessibilidade, no âmbito das TIC, permite que o usuário acesse, dentro de suas limitações (físicas, visuais, auditivas, financeiras, tecnológicas ou culturais), a informação desejada. A TIC pode fomentar a utilização de tecnologias de assistência e atuar de modo a romper barreiras tecnológicas e de arquitetura da informação, ou seja, aquelas que impedem a determinadas pessoas o acesso a uma informação de qualidade. A acessibilidade, quando assume o papel de requisito de qualidade de *software*, apresenta

princípios relacionados a fatores que possibilitam e estimulam a inserção das pessoas no mundo digital e que dizem respeito à disposição e apresentação da informação, bem como a facilidade de navegação.

Um sítio da internet, ou um ambiente virtual, pode não ser acessível em sua totalidade. Entretanto, a indicação do esforço para proporcionar essa inclusão digital pode representar um bom avanço social e tecnológico. Esse conceito tem sido preconizado pelo Governo Federal, quando tornou obrigatória, a partir do Decreto 5.296 do ano de 2004, a implantação de mecanismos que proporcionem acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da Administração Pública Federal, a fim de garantir que as pessoas, com ou sem necessidades físicas e visuais, possam acessá-los.

Com o avanço da EaD, intermediada pela rede mundial de computadores, surgem preocupações para que esta modalidade de ensino apresente padrões de qualidade que possam permitir sua continuidade e aumentar, ou manter, sua credibilidade junto a um público em constante crescimento. A qualidade dos ambientes virtuais destinados à interação entre tutor e aprendiz e, sobretudo, ao desenvolvimento da aprendizagem, pode ser entendida de diversas formas e de diferentes abordagens. Isso porque produto e qualidade domaram os princípios inerentes à usabilidade e à acessibilidade, os quais estimulam a promoção da EAD (PALMER, 2002).

Para as pessoas que apresentam alguma limitação ou deficiência, as contribuições das TIC são evidenciadas quando elas se tornam uma extensão do ser humano e ajuda, de forma técnica, a prevenir, compensar, mitigar ou neutralizar a deficiência, maximizando as habilidades do sujeito (TORRES et al, 2002). Fotinea et al (2008) afirma que o desenho de qualquer sistema acessível requer interação de mecanismos que disponibilizem o conteúdo a partir da conversão de significados. Tal compartilhamento de significados favorece a mediação de informações semânticas na utilização de ambientes virtuais. Desse modo, a qualidade do material didático, a experiência dos tutores, o interesse e dedicação dos aprendizes são primordiais nos processos de aprendizagem.

2.1 Saberes Docentes e Docência Virtual

Ao discutir sobre os saberes docentes, ressaltamos que na prática pedagógica o professor desenvolve suas habilidades, competências, ou utiliza de uma gama de saberes em favor da construção do conhecimento escolar (TARDIF, 2012) ou acadêmico. No entanto, vale enfatizar que os saberes docentes não são desenvolvidos apenas durante a prática, uma vez que são construídos, reformulados e organizados tanto na formação inicial quanto na vida profissional, abarcando processos vivenciais, teóricos e epistemológicos.

No que se refere à prática pedagógica junto aos estudantes com deficiência, o professor tem sido desafiado a reconstruir e (re)significar os saberes frente à inclusão escolar e acadêmica. Nesse contexto, o docente depara-se com uma nova realidade, sendo interpelado a reformular sua prática e igualmente adaptar-se às novas situações de ensino.

A esse respeito, Barth (1993) afirma que os saberes são construídos simultaneamente e durante a formação profissional. Assim, torna-se importante reconhecer que, nesse processo, os saberes incorporam uma ordem pessoal e experiencial de cada sujeito, estabelecendo uma rede de conexões que se transpõe para a prática pedagógica.

Tardif (2012) e Gauthier (1998) afirmam que o saber dos professores consiste em um conhecimento que envolve saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. Ao partir da categorização de Mizukami (2004), em relação aos saberes descritos por Shulman (2012) como integrantes da base de conhecimento imprescindível à docência, tem-se: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Tal discussão aproxima-se do debate da docência virtual, marcadamente pela tutoria no ensino a distância.

Nesse sentido, enquanto mediador em cursos EaD, a tutoria a distância desempenha um papel no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que frequentam esses ambientes virtuais. No entanto, no âmbito da educação inclusiva, as discussões têm girado em torno de quais saberes os tutores virtuais estabelecem como base de conhecimento essencial à formação dos alunos com deficiência. E como esse tutor virtual, na figura de mediador pedagógico no AVA, constrói os saberes nessa experiência a fim de contemplar tal diversidade.

Como parte da polidocência, o tutor virtual necessita de saberes da base de conhecimentos da docência em geral. Mill (2014) afirma que a atuação como mediador do ensino-aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem exige outros conhecimentos que são específicos à EaD. Nessa conjectura, é possível refletir que além das atribuições do tutor virtual, os quais podem variar conforme a proposta do curso ou modelo de EaD adotado pela instituição em que atua, seu papel precisa agregar atividades relativas ao atendimento dos alunos com deficiência e à mediação pedagógica no AVA (MILL, 2014). Sobre isso, Rodrigues e Capelline (2012) afirmam a necessidade de uma formação adequada aos tutores na utilização das ferramentas tecnológicas, a fim de contribuir no processo de ensino-aprendizagem. É indispensável que os alunos com deficiência tenham a sensação de serem assistidos em todos os momentos necessários, claro, sem perder de vista o princípio da autonomia na aprendizagem.

3 | FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa almeja investigar saberes mobilizados pelo docente virtual na prática pedagógica dos professores que atuam junto a alunos com deficiência em ambiente virtual de aprendizagem nos cursos de Educação a distância**.** O intuito está em pensar questões no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva, favorecendo a interação e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Tendo em vista as questões que envolvem o objeto em discussão, o estudo tem como

locus uma instituição de ensino superior EaD, da rede privada, localizada no município de Feira de Santana/BA, na qual os tutores a distância atuam com alunos com deficiência visual, auditiva e física. É importante destacar que o ato de pesquisar permite dialogar com a realidade, apresentando-se como um processo revolucionário, envolvendo aspectos ideológicos, empíricos, hermenêuticos e metodológicos (DEMO, 1991; CARVALHO, 2008).

Para melhor situar o objeto de estudo desta pesquisa, lançamos mão de uma abordagem qualitativa, que, segundo Ludke e André (1986), amplia o debate em torno da situação natural e enriquece a descrição dos fenômenos sociais. Assim, tal perspectiva tem um plano aberto e flexível de direcionamento da realidade de forma complexa e contextualizada (CHIZZOTTI, 1995). Portanto, considerando a dinamicidade dos saberes no contexto da educação inclusiva, o escopo intenciona problematizar os saberes como um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem dos cursos de EAD. O desafio está em avançar nas discussões sobre as dinâmicas que geram e movimentam os saberes dos professores/ tutores a distância frente à educação inclusiva e que, por sua vez, vem ocupando lugar de destaque no cenário mundial.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa aprofunda o entendimento do fenômeno do saber docente que foi (e ainda é) influenciado pela produção teórica sobre o profissional reflexivo (SCHÖN, 1992). Os conceitos desenvolvidos pelo referido autor sobre o conhecimento na ação emergem dos estudos sobre os processos de saberes utilizados pelos profissionais no âmbito da docência.

A pesquisa propõe privilegiar técnicas qualitativas para a coleta e produção dos dados, de modo a examinar os diferentes aspectos do objeto de estudo em questão. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico consiste em uma das etapas fundamentais da pesquisa. Através desse levantamento, será possível reunir subsídios para a elaboração do histórico e conceitos sobre o objeto em análise, bem como o aprofundamento na elaboração dos instrumentos da pesquisa (GALVÃO, 2003).

Por conseguinte, a observação da rotina dos docentes virtuais, contemplando a segunda fase do processo da pesquisa, permite vislumbrar o sentido e as percepções das pessoas envolvidas no campo representativo de trabalho (TRIVIÑOS, 1987; VIANNA, 2003). Nesse sentido, com a finalidade de atender aos objetivos traçados na problemática desta pesquisa, a observação procura analisar os seguintes aspectos: a prática pedagógica dos tutores EAD; os saberes docentes na ação dos tutores EAD; os saberes mobilizados durante a ação dos tutores EAD; a urgência presente na prática dos tutores em ambiente virtual de aprendizagem; a improvisação do tutor virtual durante as ações em sala de aula no atendimento aos sujeitos com deficiência.

A outra etapa dos procedimentos da pesquisa constitui-se na realização de entrevistas semiestruturadas com os referidos tutores. Para Lakatos (1993) e Szymanski (2004), a entrevista tem um caráter de interação social no que tange à relação entre entrevistado e entrevistador e influencia diretamente no curso da informação que se pretende alcançar. É

importante destacar que a escolha pela utilização da entrevista semiestruturada contribui no norteamento das questões desta investigação em caráter de profundidade (GASKELL, 2002).

A proposta do estudo científico considera a análise de conteúdo como a forma possível de tratamento dos dados desta pesquisa. A ideia aqui adotada se fundamenta na perspectiva de Bardin (1977), cujo tráfego analítico evoca a interpretação de textos de diversas formas. Desse modo, na perspectiva de explorar o material coletado pretende-se construir um percurso de análise em três etapas: a) a escolha do material a ser analisado; b) a seleção das regras para análise do material; c) e a escolha de categorias. O tratamento dos resultados compreende a indução e a interpretação (BARDIN, 1977). A partir das contribuições de Bardin (1977), o percurso do trabalho com os dados desta pesquisa pode ser compreendido da seguinte forma: Pré-análise; Exploração do material; Construção de Categorias; Tratamento dos Resultados; por fim, discussão dos resultados e retorno ao objeto de estudo.

4 | CONCLUSÃO

O debate até aqui traçado não almeja finalizar as reflexões sobre os saberes mobilizados pelo docente virtual na prática pedagógica junto aos estudantes com deficiência em ambiente virtual de aprendizagem nos cursos de educação a distância, mas sim apresentar algumas questões que possam ampliar as discussões acerca da inclusão e aprendizagem dos estudantes com deficiência nos cursos de Educação a distância, bem como a construção do conhecimento a partir da utilização interativa do ambiente virtual de aprendizagem.

Nesse sentido, como resultados parciais do estudo, identificou-se que os professores encontram barreiras de acessibilidade tecnológica na prática pedagógica com alunos com deficiência no ambiente virtual de aprendizagem. Os referidos professores apontam que o ambiente virtual de aprendizagem ainda é frágil na composição de elementos que possam melhor favorecer a interatividade entre os alunos e o tutor.

Outro ponto, até então apontado pelos docentes, é que para acontecer o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência é necessário mobilizar o saber da formação inicial, oriundo das disciplinas de educação inclusiva ministrados no período da graduação, além dos saberes da experiência.

Nesse sentido, percebe-se que, mesmo diante de limitações tecnológicas e formação específica, os docentes/tutores que atuam com estudantes com deficiência apresentam disposição para a (re)significação da prática pedagógica em favor da inclusão dos referidos sujeitos, no âmbito da educação a distância. Assim, espera-se que este estudo, mediante a ampliação de seus resultados e análise, contribua nas discussões sobre os saberes que mobilizam a ação educativa com estudantes com deficiência nos cursos de Educação a

distância, impactando nos processos de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais potencialmente inclusivos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Portaria nº 03, de 07 de maio de 2007. Institucionaliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – e-MAG no âmbito do Sistema de Administração dos Recursos de Informação e Informática – SISP.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política**. São Paulo: Cortez; Autores Associados,1991.

CARDOSO et al. Impacto da usabilidade na educação a distância: Um estudo de caso no Moodle IFAM. In: **IX Simpósio de Fatores Humanos em Sistemas Computacionais** (IHC2010), v.1, p231-236, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a organização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRA, M. E. C., & GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A, 2003.

FOTINEA et al. **A knowledge-based sign synthesis architecture**. Universal Access in the Information Society. v. 6, p. 405-418, 2008.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sammus, 2003.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

ISO/IEC 9241-11. Ergonomic requirements for office work with visual display terminals: Guideline for specifying and measuring usability. International Organization for Standardization. 1997. ISO/IEC 13407. Human-centred design processes for interactive systems. International Organization for Standardization. 1999.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LAKATOS, I. **La metodología de los programas de investigación científica**. Madrid: Alianza Universidad, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração,** (20). Brasília: MEC/SEESP, 1998.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 23-40.

MINAYO, M. C. De S. - **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/ a3.htm>. Acesso em: 09 mar. 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual**: alguns apontamentos. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial. Londrina - Pr, 29 a 31 de outubro de 2007.

PALMER, J.W. Web site usability, design, and performance metrics. Information Systems Research. 2002.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, jan./abr. 2008.

RODRIGUES, Leda Maria Borges Da Cunha; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. **Revista brasileira de educação** especial, 01 December 2012, Vol.18(4), pp.615-628.

ROSENFELD, L; MORVILLE, P. Information Architecture for the World Wide Web: Designing Large-Scale Web Sites. O'Reilly Media. Sebastopol, 2002.

SANCHES, I. (2005**).** Compreender Agir Mudar Incluir: da investigação acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, v. 9, n. 2, 2005.

SZYMANSKI, H.A **Entrevista na Pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TORRES, E. F. et al. **A acessibilidade à informação no espaço digital**. Ciência da Informação. Brasília, v. 31, n. 3, p. 83-91, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva**. Introdução pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. Sâo Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

CAPÍTULO 19

DESEMPENHO DOS/AS ESTUDANTES DE RIO VERDE- GOIÁS NA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 01/07/2021
Data de submissão: 12/04/2021

Fernanda Barros Ataídes
Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia- Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/6815484499197551

Olenir Maria Mendes
Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia- Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/6436990911591991

RESUMO: As avaliações externas nas escolas brasileiras fazem parte de políticas públicas que há quase três décadas vêm tentando aferir o desempenho escolar com uso de testes padronizados e com a finalidade de alcançar uma educação de qualidade. Baseados em dados quantitativos, os processos avaliativos externos, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), medem o conhecimento dos/as estudantes a partir da proficiência em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e em Matemática, o que, para muitos/as pesquisadores/as, resulta em estreitamento curricular, a partir de uma visão tecnicista que privilegia o domínio do básico em detrimento das demais áreas de formação. A ANA avaliava o desempenho dos/as estudantes do 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, partindo do princípio de que eles/elas deveriam dominar cálculos e textos capazes de demonstrar alfabetização e letramento. Uma análise dos números das três edições da avaliação (2013, 2014 e 2016) mostrou que houve proficiência ou insuficiência em uma ou outra disciplina, em uma ou outra região do país, não havendo uniformidade na distribuição espacial. Com base nessas considerações, este estudo apontou os resultados das três avaliações ANA e revelou, por meio de pesquisa bibliográfica, a crítica aos padrões avaliativos que não levam em consideração as condições socioeconômicas das crianças, seus entornos, seus ambientes e suas relações com a escola. A crítica se faz também ao que se acredita ser um panorama de controle externo dos/as professores/as e das escolas brasileiras, tentando inseri-los/las na lógica de mercado para, no futuro, talvez, caminhar para a privatização do ensino. Uma análise dos resultados nas escolas de Rio Verde, em Goiás, apontou bons desempenhos dos/as estudantes na ANA, isto não significa que o ensino do município seja melhor do que o restante do país. Não são os escores, afinal, que medem a qualidade. Estes só interessam à visão neoliberal da educação.

PALAVRAS - CHAVE: Avaliação; Alfabetização; ANA.

PERFORMANCE OF STUDENTS FROM RIO VERDE- GOIÁS IN THE NATIONAL LITERACY ASSESSMENT

ABSTRACT: External evaluations in Brazilian schools are part of public policies that for almost three decades have been trying to measure school performance using standardized tests and with the aim of achieving quality education. Based on quantitative data, external evaluation processes, such as the National Literacy Assessment (ANA),

measure students' knowledge based on proficiency in Portuguese (reading and writing) and mathematics, which, for many researchers, results in a narrowing of the curriculum, based on a technicist vision that favors the mastery of the basics to the detriment of other areas of training. ANA assesses the performance of students in the third year of elementary school in the initial years, assuming that they must master calculations and texts being capable of demonstrating literacy. An analysis of the numbers of the last two editions of the evaluation (2014 and 2016), shows that there is proficiency or insufficiency in one or the other discipline, in one or another region of the country, with no uniformity in the spatial distribution. Based on these considerations, this study points out the results of the last two ANA evaluations and searches bibliographic research, a criticism of the evaluated standards that do not take into account the socioeconomic conditions of the children, their surroundings, their environments and their relations with the school. Based on these considerations, this study points out the results of the three ANA evaluations and searches in bibliographical research, the criticism to the evaluative standards that do not take into consideration the children's socioeconomic conditions, their surroundings, their environments, and their relationships with the school. The criticism is also made, to what is believed to be a panorama of external control of teachers and Brazilian schools, trying to insert them in the logic of the market in order to, in the future, perhaps, move towards privatization of education. An analysis of the results in the schools from Rio Verde, in Goiás, showed good performances by the students at ANA, this does not mean that the education of the municipality is better than the rest of the country. It is not the scores, after all, that measure quality. These are only of interest to the neoliberal view of education.
KEYWORDS: Assessment; Literacy; ANA.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, houve uma intensificação do papel da avaliação externa nas políticas públicas educacionais no Brasil, como propulsora da qualidade da educação, especialmente a partir dos anos de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb constitui um sistema de monitoramento que subsidia políticas educacionais, com o objetivo de reverter a baixa qualidade da educação.

Recentemente, o Ministério da Educação (MEC) lançou a nova versão do Saeb, pela Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Dentre as mudanças anunciadas, está a inclusão da avaliação na educação infantil, que será aplicada a cada dois anos, e, a partir do 2º ano do ensino fundamental, as avaliações serão aplicadas anualmente para todos/as estudantes, das redes públicas e privadas. Com a ampliação dos processos avaliativos, a ideia é gerar mais informações em um espaço mais curto de tempo, para, assim, realizar intervenções pedagógicas.

Outra mudança observada se refere às nomenclaturas. Antes, o Saeb era composto pelo tripé: Avaliação Nacional da Educação (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Com as novas reformulações, todas as avaliações externas do ensino fundamental ao ensino

médio serão denominadas por *Saeb.* A avaliação ANA, antes, aplicada no 3º ano do ensino fundamental, deixou de existir e os/as estudantes serão avaliados no 2º ano do ensino fundamental. Essa mudança ocorreu em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º ano do ensino fundamental.

Um cenário educacional no qual a avaliação externa assume papel de centralidade em todo o processo educativo, inclusive no ciclo da alfabetização, é preocupante. Com interesse de discutir esse tema, coloca-se em pauta a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que se configurou como uma política educacional com o intuito de aferir o nível de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de todos/as estudantes matriculados/as no 3º ano do ensino fundamental.

A ANA preconizava que todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até oito anos de idade. Para que os sistemas públicos pudessem intervir nas práticas de alfabetização, cooperando com a melhoria da qualidade do ensino, condições de oferta e, consequente, redução das desigualdades sociais, propunha-se também efetivar uma análise da gestão escolar, infraestrutura, formação docente e organização do trabalho pedagógico — fatores que interferem no processo de aprendizagem.

Dada essa realidade, este estudo pretende responder à seguinte indagação: Será que a ANA realmente contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem dos/as estudantes no ciclo de alfabetização? Diante de tal questionamento, e com o intuito de colaborar com a construção do conhecimento em torno da temática, esta pesquisa tem por objetivo verificar o desempenho dos/as estudantes de Rio Verde – GO na ANA.

2 | AS TRÊS EDIÇÕES DA ANA

A ANA foi incluída no Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013),. De acordo com os documentos oficiais, era uma avaliação que visava contribuir para a melhoria do processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática nas escolas públicas brasileiras, para crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental. Os principais objetivos da ANA eram:

> i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental. ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (INEP, 2013a, p. 7).

A avaliação externa ANA foi aplicada pela primeira vez em novembro de 2013 e os testes foram realizados em um único dia. Metade dos estudantes de cada turma respondeu ao teste de leitura e a outra metade, ao teste de matemática, e todos responderam aos itens de produção escrita. Para a avaliação de 2013, foram utilizados 157 itens nas duas

áreas avaliadas: 80 itens de múltipla escolha de Matemática, 68 itens de múltipla escolha de leitura e nove itens de resposta construída de escrita. Cada teste de Língua Portuguesa continha 17 itens de leitura e três itens de produção escrita, totalizando 20 itens, enquanto cada teste de Matemática continha 20 itens objetivos (INEP, 2015a, p. 21).

Para realização da avaliação de 2014, foram utilizados 169 itens nas duas áreas avaliadas: 80 itens de múltipla escolha de Matemática, 80 itens de múltipla escolha de leitura e nove itens de resposta construída de escrita. Cada teste de Língua Portuguesa continha 20 itens de leitura e três itens de produção escrita, totalizando 23 itens, enquanto cada teste de Matemática continha 20 itens objetivos (INEP, 2015a, p.29).

Observa-se que os conteúdos foram ampliados de 2013 para 2014, principalmente na área de Língua Portuguesa. A ANA, como assinalado, foi destinada a crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas (urbanas e rurais) com o mínimo de 10 estudantes matriculados/as. Assim, "de acordo com os dados finais do Censo Escolar da Educação Básica, 2.617.867 estudantes brasileiros nessa condição estavam matriculados em 55.781 escolas em 2013" (INEP, 2015a, p. 21).

Desse total de alunos/as previstos/as, 2.258.624 (86,27%) participaram da ANA em 2013. Em 2014, o total de matrículas/as do 3º ano do ensino fundamental no Brasil foi de 3.053.470 alunos/as. Os testes da ANA foram aplicados em novembro, em dois dias consecutivos. Diferentemente de 2013, todos/as os/as estudantes participantes dessa edição responderam aos testes de Matemática e de Língua Portuguesa, tornando-a censitária. Em 2014, observou-se que o Inep adotou uma avaliação censitária ao invés de optar por um modelo de amostragem. A opção pelo censo pode ser entendida como uma mostra do quanto são neoliberais os processos avaliativos no Brasil. Em seu blog, Freitas (2014c) retrata que países que adotam a avaliação censitária são aqueles que trabalham com a proposta de responsabilização do/a professor/a e da escola.

> Sua filosofia educacional baseia-se no entendimento de que a escola vai mal porque os professores e gestores não realizam seu trabalho adequadamente. Daí o controle. Este é o problema: a teoria que informa a avaliação em larga escala. E não a existência da avaliação em larga escala, a qual se for feita de forma amostral cumpre sua função de orientar política pública tanto quanto a censitária (FREITAS, 2014c, n.p.).

Dessa maneira, a avaliação amostral, para esse autor, é mais confiável quando se pensa em uma educação de qualidade e não de imposição sobre a escola. "Há países que realizam o monitoramento das suas políticas públicas com avaliações amostrais. Para efeito de políticas públicas é suficiente" (FREITAS, 2014b, n.p.). Ademais, segundo o autor, a avaliação amostral impediria a identificação de escolas e isso impossibilitaria a responsabilização.

Entre 14 e 25 de novembro de 2016, aconteceu a aplicação da terceira edição da ANA para alunos/as regularmente matriculados/as no 3º ano do ensino fundamental.

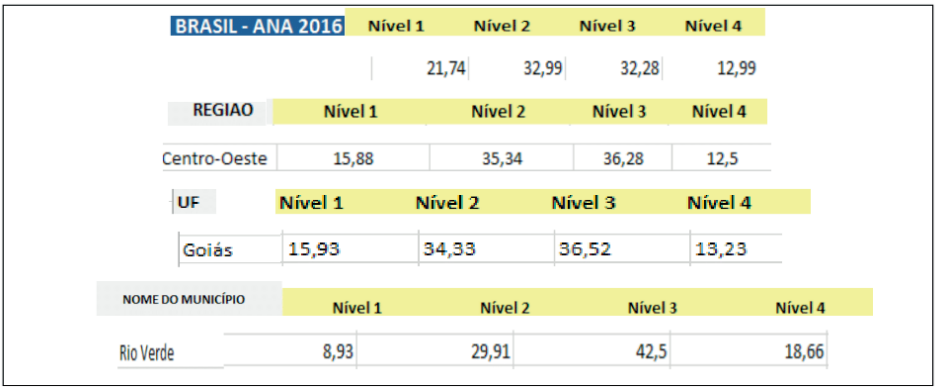
Participaram aproximadamente 48 mil escolas e 105 mil turmas, com 2.160.601 estudantes participantes dos testes de leitura e escrita e 2.206.625 alunos/as, os de Matemática. Então, "A avaliação aplicada em 2016 cobriu quase todo o universo de escolas públicas que tinham 3º ano do ensino fundamental" (INEP, 2017, n.p). Foram aplicados testes de leitura, escrita e Matemática. Ambos os testes de leitura e Matemática possuíam 20 questões objetivas, com quatro alternativas cada. O de escrita era composto por questões de resposta construída: o/a estudante deveria escrever duas palavras de estruturas silábicas distintas, a partir de uma imagem, e produzir um pequeno texto com base no comando da questão. (INEP, 2017).

Diante dessa realidade, traçou-se um panorama dos resultados das duas últimas edições da ANA (2014 e 2016), aplicadas no município de Rio Verde, a fim de analisar os avanços e retrocessos nos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos/as estudantes do 3º ano do ensino fundamental matriculados/as na rede municipal de educação.

3 | AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: UM PANORAMA SOBRE OS RESULTADOS DE RIO VERDE-GOIÁS

Como já citado, a ANA é uma avaliação que visa contribuir para a melhoria do processo de alfabetização em Língua Portuguesa, e Matemática nas escolas públicas brasileiras, para crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental. No entanto, é possível observar que a ênfase dada a apenas duas Disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) ocasiona o que Freitas (2014) chama de "estreitamento curricular". Nessa perspectiva, outras áreas de aprendizagem consideradas importantes para a formação e desenvolvimento das crianças são limitadas e, muitas vezes, deixadas de lado pelos/as docentes, que se dedicam a conteúdos medidos nas provas externas. Diante desse preâmbulo, buscou-se fazer uma análise comparativa dos resultados das duas últimas edições da ANA aplicadas no município de Rio Verde, no ano de 2014 e 2016 a fim de mostrar os avanços e retrocessos.

No ano de 2016, como mostra a Figura 1, Rio Verde destacou um percentual de 61,16% de alunos e alunas nos níveis 3 e 4 da escala de leitura (adequado e desejável), revelando um desempenho 15,89% superior ao do Brasil, 12,38% superior ao do Centro-Oeste e 11,41% superior ao de Goiás.



BRASIL - ANA 2016	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
	21,74	32,99	32,28	12,99

REGIAO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Centro-Oeste	15,88	35,34	36,28	12,5

UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Goiás	15,93	34,33	36,52	13,23

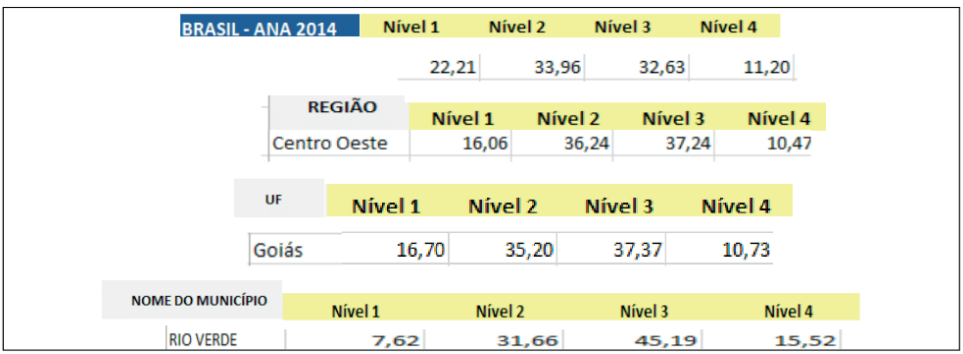
NOME DO MUNICÍPIO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Rio Verde	8,93	29,91	42,5	18,66

Figura 1 – Percentuais em leitura – ANA 2016.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados do Inep (2016)

No entanto, esses dados apresentados não significam igualdade de aprendizagem e inexistência de baixo desempenho de estudantes, pois uma avaliação externa como a ANA não conseguiria abranger a totalidade escolar e buscar entender a realidade por meio de números. Isso seria um equívoco. Nessa mesma linha de pensamento, Francisco (2017) mostrou em sua pesquisa de mestrado que uma avaliação externa reproduz mais uma lógica competitiva do que auxilia na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem no interior da escola e que um bom resultado não informa sobre a não aprendizagem dos/as alunos/as, podendo esconder estudantes, que não aprendem, atrás de uma média alta.

Na edição de 2014, essas diferenças já haviam aparecido, com Rio Verde apresentando 60,71% de proficiência suficiente contra 43,83% do valor nacional, 47,71% da região e 48,1% do Estado. Considerando suficientes os níveis 3 e 4. A comparação entre país, região, Estado e município é mostrada na Figura 2.



BRASIL - ANA 2014	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
	22,21	33,96	32,63	11,20

REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Centro Oeste	16,06	36,24	37,24	10,47

UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Goiás	16,70	35,20	37,37	10,73

NOME DO MUNICÍPIO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
RIO VERDE	7,62	31,66	45,19	15,52

Figura 2 – Percentuais em leitura – ANA 2014.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados do Inep (2014)

A Figura 3 expõe essas diferenças no confronto entre os resultados das quatro esferas e das duas edições da ANA (2014 e 2016).

Edição	Brasil		Centro-Oeste		Goiás		Rio Verde	
ANA	suf.	insuf.	suf.	insuf.	suf.	insuf.	suf.	insuf.
2014	43,83	56,17	47,7	52,3	51,9	48,1	**60,71**	39,28
2016	45,53	54,47	48,78	51,22	49,75	50,26	**61,16**	38,84

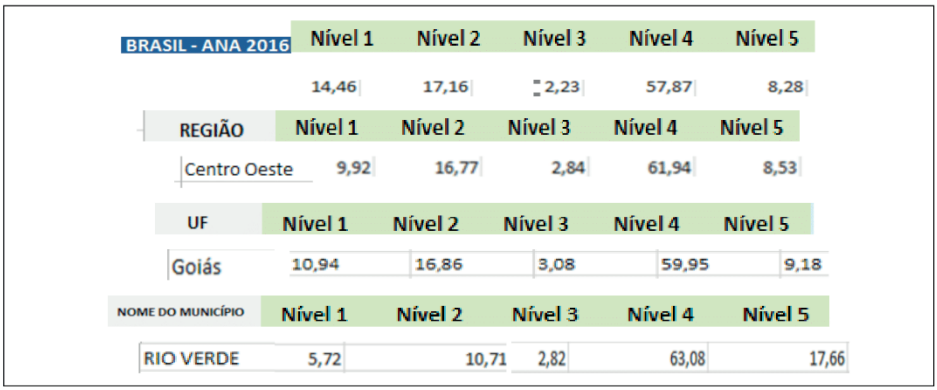
Figura 3 – Percentuais de proficiência em leitura nas edições da ANA 2014 e 2016.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados do Inep (2014, 2016)

Apesar dessa distância com os números das três esferas superiores, o desempenho de Rio Verde nas duas edições da ANA não deve ser motivo de comemoração. Isso porque, em dois anos, o nível de proficiência suficiente apresentou crescimento inexpressivo, de apenas 0,45 pontos percentuais, ou seja, o quadro se manteve praticamente inalterado entre 2014 e 2016. Essa análise comparativa, traçada entre as médias de desempenho nacional, estadual e municipal, a partir dos números divulgados pelo Inep, é análoga à que fazem as escolas e os/as professores/as na competição pelo alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação.

Saul (2015) entende que, longe de uma perspectiva de educação democrática e emancipatória, a qual avalia a aprendizagem do/a aluno/a expressa pelo domínio de habilidades e conteúdos, avaliações como a ANA foram marcadas pela "lógica do controle técnico" e "visavam a classificar alunos, escolas, professores, com a intenção de produzir rankings que servem tão somente aos propósitos do mercado" (SAUL, 2015, p. 1.310). Para a autora, "um sistema de avaliação que acena para uma educação democrática torna-se incoerente ao defender propostas meritocráticas nas quais os índices resultantes de avaliações externas são os indicadores da qualidade da educação" (SAUL, 2015, p. 1310).

Em 2016, merece destaque o percentual de 80,74% de alunos/as das escolas de Rio Verde que atingiram os níveis 4 e 5 da escala de escrita (adequado e desejável), como se observa na Figura 4, evidenciando um índice positivo de proficiência suficiente. Esse desempenho foi 14,59% superior ao do Brasil, 10,27% ao do Centro-Oeste e 11,61% ao de Goiás.



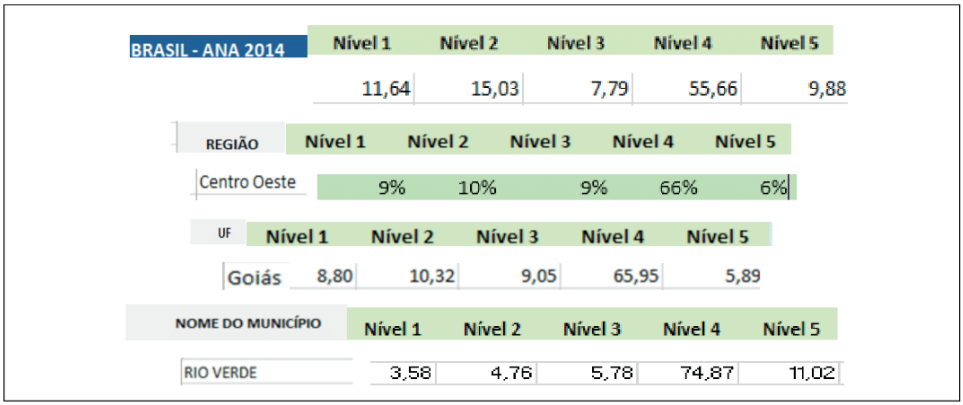
BRASIL - ANA 2016	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	14,46	17,16	2,23	57,87	8,28
REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Centro Oeste	9,92	16,77	2,84	61,94	8,53
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Goiás	10,94	16,86	3,08	59,95	9,18
NOME DO MUNICÍPIO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
RIO VERDE	5,72	10,71	2,82	63,08	17,66

Figura 4 – Percentuais em escrita – ANA 2016.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados do Inep (2016)

Dados como os de Rio Verde são encontrados em vários municípios brasileiros, o que não significa dizer que esses tenham mais qualidade no ensino. Não há indicadores que possam confirmar que o município rioverdense possui uma educação melhor em relação ao país ou à região a que pertence. Geralmente, dados como esses são usados para ranqueamento.

Na edição de 2014, Rio Verde apresentou 85,89% de proficiência suficiente em relação a 65,54% do valor nacional, 72% da região e 71,84% do Estado, superando o desempenho dessas três esferas, conforme se vê na Figura 5.



BRASIL - ANA 2014	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	11,64	15,03	7,79	55,66	9,88
REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Centro Oeste	9%	10%	9%	66%	6%
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Goiás	8,80	10,32	9,05	65,95	5,89
NOME DO MUNICÍPIO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
RIO VERDE	3,58	4,76	5,78	74,87	11,02

Figura 5 – Percentuais em escrita – ANA 2014.

Fonte: Elaborada pela autora com dados do Inep (2014, 2015a)

A Figura 6 exibe essas diferenças, apresentando os percentuais de proficiência suficientes e insuficientes de Rio Verde comparados aos resultados do Brasil, do Centro-

Oeste e de Goiás nas edições da ANA de 2014 e 2016.

Edição	Brasil		Centro-Oeste		Goiás		Rio Verde	
ANA	suf.	insuf.	suf.	insuf.	suf.	insuf.	suf.	insuf.
2014	65,54	34,46	72	28	71,83	28,17	**85,89**	14,11
2016	65,15	33,85	70,47	29,53	69,13	30,87	**80,74**	19,26

Figura 6 – Percentuais de proficiência em escrita nas edições da ANA 2014 e 2016.

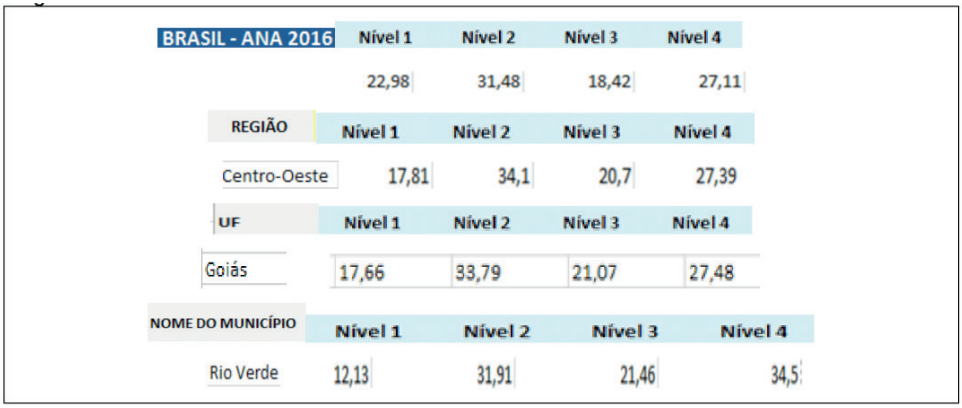
Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados do Inep (2014, 2015a, 2016)

Percebe-se que, mesmo tendo registrado valores maiores do que os das três outras esferas, nas duas edições da ANA, o município de Rio Verde diminuiu em 5,15% a proficiência suficiente de seus/as estudantes entre 2014 e 2016, liderando a escala descendente do desempenho brasileiro na escrita (redução de 0,39% no índice de proficiência) e também a do Centro-Oeste (menos 1,53%) e a Goiás (menos 2,71%).

Nesse contexto de queda, infere-se aumento dos percentuais de alunos/as que não conseguiram escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, com maiores proporções de erros ortográficos em palavras com sílabas complexas, estudantes que escreveram de forma inadequada, não conseguindo dar continuidade a uma narrativa, com desvios na pontuação e alguns desvios ortográficos. Os números mostram que a mesma situação de insuficiência dos resultados observados em 2014 se repetiu em 2016. A maioria dos/as alunos/as não conseguiu contar uma pequena história em texto legível, com conectivos corretos. Em 2016, o nível 5 abrangeu 8,28% dos/as alunos/as, quase 2% abaixo do índice de 2014 que foi de 9,88%.

Se a maioria dos/as alunos/as não conseguiu escrever ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas, se não houve melhorias no desempenho em dois anos, a exterioridade da avaliação se mostrou inútil, como observa Lima (2015). Para esse autor, o regime da exterioridade, influenciada por modelos de gestão privada, submete as escolas a "[...] metas quantificáveis com precisão, as comparações de *performance*, a exercícios contabilísticos e de mensuração pretensamente capazes de induzir a competitividade e, por essa via, a melhoria da qualidade" (LIMA, 2015, p. 1342).

Na Matemática, em 2016, 55,96% de alunos/as das escolas de Rio Verde figuraram nos níveis 3 e 4 da escala de Matemática (adequado e desejável), num desempenho 10,43% superior ao do Brasil, 7,18% superior ao do Centro-Oeste e 6,21% superior ao de Goiás, como mostra a Figura 7.

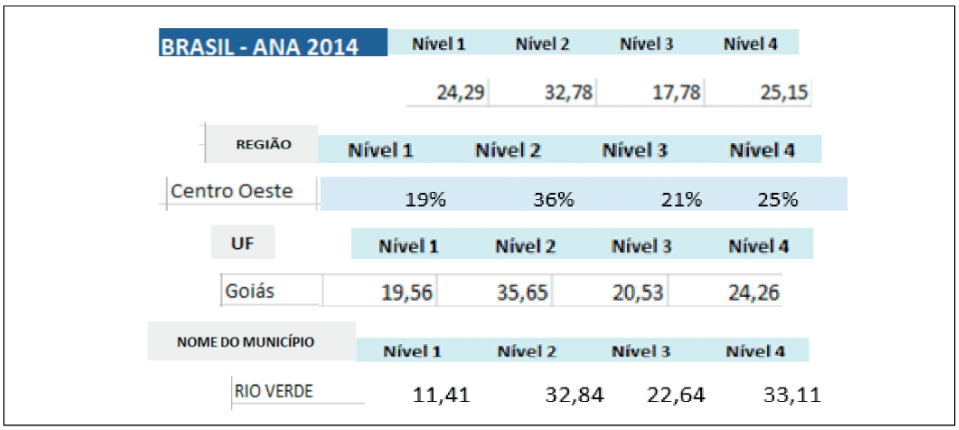


BRASIL - ANA 2016	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
	22,98	31,48	18,42	27,11
REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Centro-Oeste	17,81	34,1	20,7	27,39
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Goiás	17,66	33,79	21,07	27,48
NOME DO MUNICÍPIO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Rio Verde	12,13	31,91	21,46	34,5

Figura 7 – Percentuais em Matemática – ANA 2016.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados do Inep (2016).

Na edição de 2014, Rio Verde apresentou 55,75% de proficiência suficiente em relação a 42,93% do valor nacional (diferença para mais de 12,82%); 46% do Centro Oeste (diferença para mais de 9,75%) e 44,79% do percentual de Goiás (superior em 10,96%), conforme mostra a Figura 8.



BRASIL - ANA 2014	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
	24,29	32,78	17,78	25,15
REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Centro Oeste	19%	36%	21%	25%
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Goiás	19,56	35,65	20,53	24,26
NOME DO MUNICÍPIO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
RIO VERDE	11,41	32,84	22,64	33,11

Figura 8 – Percentuais em Matemática do Brasil, Centro-Oeste, Goiás e Rio Verde – ANA 2014.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados do Inep (2014, 2015a)

A Figura 9 reúne esses percentuais relativos às edições de 2014 e 2016 da ANA.

Edição	Brasil		Centro-Oeste		Goiás		Rio Verde	
ANA	suf.	insuf.	suf.	insuf.	suf.	insuf.	suf.	insuf.
2014	42,93	57,07	46	55	44,79	55,21	**55,75**	44,25
2016	45,53	54,47	48,09	51,91	48,6	51,4	**55,96**	44,04

Figura 9 – Percentuais de proficiência em Matemática nas edições da ANA 2014 e 2016.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados do Inep (2014, 2015a, 2016)

Nota-se que a evolução da proficiência suficiente em Matemática foi ínfima em Rio Verde: aumento de apenas 0,21% contra 2,6% no Brasil, 2,09 no Centro-Oeste e 3,81% em Goiás. Dessa forma, tais resultados continuam sendo apenas números. Índices com aumento ou redução de um ano para o outro, municípios que melhor ou pior pontuam permitem inferir que tudo isso tem a ver com a forma como a avaliação é feita. Percebe-se, assim que o Estado se excluiu da sua responsabilidade com o processo e repassou para as escolas a "culpa" pelos níveis insuficientes, como se a escola fosse algo exterior ao sistema nacional de educação.

4 | CONCLUSÃO

Da análise dos dados e das discussões acerca dos impactos das avaliações externas na educação brasileira, observou-se que os resultados da ANA, em Rio Verde, nada diferem de tantos outros espalhados pelo país. Se alunos/as foram bem em Matemática e mal em escrita, ou vice-versa, isso não indica que exista melhor ou pior qualificação nesta ou naquela escola, pois números não indicam igualdade de aprendizagem. Na realidade, houve uma avaliação quantitativa, uma sucessão de números que não respeitaram a complexidade do sistema educacional. A ANA como estava posta nas instituições escolares se tornava um mero indicador para testar a exclusão e cravar a marca do controle e da regulação do Estado sobre as escolas, sujeitos sociais e institucionais, não tendo efeito algum na formação plena dos indivíduos e na melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, seria necessária uma ANA que primasse pelas questões formativas comprometidas de fato com a aprendizagem dos/as estudantes e não uma prática avaliativa voltada para geração de dados e números, pois os números são incapazes de demonstrar a realidade e complexidade de todo o sistema educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2021. Edição 6. Seção 1, p. 23.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2013a. Edição extra. Seção 1, p. 17.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Avaliação Nacional da Alfabetização**: edição 2016. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file. Acesso em: 11 jun. 2018.

_____. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014, v. 2: análise dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2015a.

FRANCISCO, Mariley Polo. **Avaliação de larga escala na alfabetização**: a média mostra a realidade da aprendizagem? 2017. vi, 75f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. et. al. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 7. ed. Petropólis - RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Base nacional comum com avaliação amostral Campinas – SP, 18 nov. (2014b). **Avaliação Educacional (Blog).** Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2014/11/18/base-nacional-comum-com-avaliacao-amostral/. Acesso em: 12 jun. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e o uso da avaliação. Campinas-SP, 12 nov. (2014c). **Avaliação Educacional (Blog).** Disponível em: http://avaliacaoeducacional.com/2014/11/12/a-avaliacao-e-o-uso-da-avaliaca o/. Acesso em: 27 jul. 2020.

LIMA, Licínio C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521. Acesso em: 25 jul. 2018.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035. Acesso em: 12 jun. 2018.

CAPÍTULO 20

A GESTÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CASO DA ESCOLA "TRÊS EM UM"

Data de aceite: 01/07/2021

Isabel Matos Nunes
Doutora em Educação Pela Universidade Federal do Espírito Santo; Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas – DECH – CEUNES/UFES

Márcia Alessandra de Souza Fernandes
Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES; Professora da Rede Municipal de São Mateus e da Rede Estadual do Espírito Santo

Giselle Lemos Schmidel Kautsky
Mestra em Educação e doutoranda em Educação pelo PPGE/UFES

RESUMO: A partir de um recorte da pesquisa de doutoramento de Nunes (2016), este texto objetiva sistematizar reflexões acerca dos desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) considerando o trabalho da gestão escolar no cotidiano de uma escola de ensino comum e as tensões resultantes dos gradientes de poder que emergem nas inter-relações vividas no chão da escola. Assume a premissa de que a política se realiza nas inter-relações de sujeitos concretos, que cotidianamente produzem e reproduzem concepções de Estado, de educação e de deficiência, ao refletir sobre a figuração da Educação Especial na pauta de trabalho da gestão escolar. A teoria eliasiana sustenta a compreensão do vivido a partir da ideia de *tensões* enquanto processo inerente das relações de poder como um componente estrutural intrínseco das hierarquias de *status* em todos os lugares (ELIAS, 1994b). A pesquisa de campo deu-se no decorrer de 2014 e constituiu-se em períodos de observação participante e realização de entrevistas a professores da sala de aula, professores da sala de recursos, pedagogos e dos pais dos alunos. As reflexões desenvolvidas subsidiam a compreensão de que se as tensões são um elemento intrínseco das relações humanas (ELIAS, 1994b), elas precisam ser assumidas por todos os envolvidos de modo a garantir o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Consideramos ainda, que a escola deve superar a abordagem dicotômica que focaliza ora a deficiência, ora o indivíduo, e conceber o estudante como um ser integral, valorizando a coletividade e o engajamento mútuo para que todos aprendam.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Especial; Gestão Escolar; Tensão; Figuração.

SCHOOL MANAGEMENT IN THE ORGANIZATION OF SPECIAL EDUCATION: THE CASE OF THE "THREE IN ONE" SCHOOL

ABSTRACT: Based on an excerpt from Nunes's doctoral research (2016), this text aims to systematize reflections on the consequences of the National Policy for Special Education in the Inclusive Perspective (BRASIL, 2008) considering the work of school management in the daily life of a teaching school and the tensions resulting from the gradients of power that emerge

in the interrelations lived on the school floor. It assumes the premise that politics takes place in the interrelationships of concrete subjects, who daily produce and reproduce conceptions of the State, of education and of disability, when reflecting on the figure of Special Education on the school management work agenda. The Eliasian theory supports the understanding of the lived from the idea of tensions as an inherent process of power relations as an intrinsic structural component of status hierarchies everywhere (ELIAS, 1994b). The field research took place during 2014 and consisted of periods of participant observation and interviews with classroom teachers, resource room teachers, pedagogues and students' parents. The reflections developed support the understanding that if tensions are an intrinsic element of human relationships (ELIAS, 1994b), they need to be assumed by all involved in order to guarantee the schooling process of students targeting Special Education. We also consider that the school must overcome the dichotomous approach that focuses sometimes on disability, now on the individual, and conceive the student as an integral being, valuing the collectivity and mutual engagement so that everyone learns.
KEYWORDS: Special Education; School management; Voltage; Figuration.

TENSÃO COMO PROCESSO INTRÍNSECO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Roda mundo, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração...
(Chico Buarque)

Neste texto, dedicamo-nos a discutir sobre os desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a partir do cotidiano de uma escola de ensino comum, denominada por nós de "Escola Três em Um[1]", pertencente à rede pública de um sistema municipal de educação do Espírito Santo.

Sobre esta Escola, importa destacar o fato de ela contar 1.400 alunos (SEME/SÃO MATEUS, 2014) e possuir a maior concentração de matrícula de estudantes público-alvo da educação especial da sua rede, contando com 57 alunos[2] à época da pesquisa. Funciona em um prédio com três blocos de salas, sendo que em cada um já há funcionamento equivalente a uma escola de porte médio, se comparada a outras escolas da mesma rede. A Imagem 1 apresenta a distribuição dos espaços da Escola pesquisada.

1 Para preservar o anonimato dos envolvidos na pesquisa, todos os nomes que aparecem nesse texto são fictícios.
2 Informamos apenas os alunos que tinham laudo concluso.

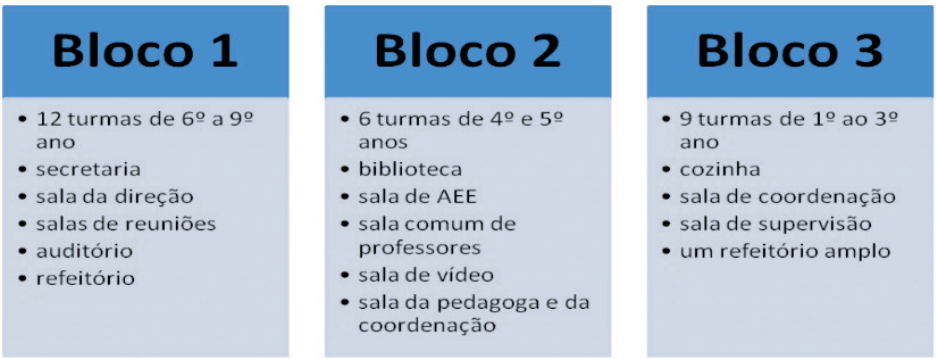


Imagem 1 – Estrutura e funcionamento da "Escola Três em um"

Fonte: Baseado nas observações em campo; elaborado pelas autoras.

As 27 salas de aula dos três blocos funcionam pela manhã e pela tarde. À noite, algumas salas são ocupadas com as turmas da Educação de Jovens e Adultos. Junto aos blocos, há uma quadra coberta para as atividades esportivas e culturais. Todo o prédio carece de manutenção e adaptações que ainda não aconteceram.

Ao assumir a premissa de que a política se realiza nas inter-relações de sujeitos concretos, que cotidianamente produzem e reproduzem concepções de Estado, de educação e de deficiência, buscamos refletir sobre a figuração da Educação Especial na pauta de trabalho da gestão escolar, destacando tensões resultantes dos gradientes de poder que emergem nas inter-relações vividas no chão da escola. Para tanto, utilizamos os dados sistematizados na pesquisa de doutoramento da primeira autora (NUNES, 2016) e após o recorte específico para este texto, atualizamos suas reflexões, também compartilhadas entre as demais autoras.

Ao propormos refletir sobre uma realidade a partir de dados de quatro anos passados, destacamos sua pertinência por percebermos a relação dinâmica em que os fatos do presente mantêm com os do passado. Nesse sentido, o fragmento do poema epigrafado nos ajuda a pensar sobre como os fenômenos da vida social vão se sobrepondo num contínuo de fatos inter-relacionados. Deste modo, refletir hoje sobre a relação da gestão e da educação especial, elaborados há 4 anos pode nos ajudar a compreender um pouco mais os fenômenos daquela realidade, àquela época, como também compreender os fenômenos que acontecem à nossa volta, hoje num *mundo gigante, moinho, pião*...

Neste estudo, trabalhamos a compreensão do vivido a partir da ideia de *tensões*, tomando como referência as elaborações de Norbert Elias (1897-1990). Conforme o autor, o termo deve ser entendido como um componente estrutural intrínseco das hierarquias de *status* em todos os lugares (ELIAS, 1994b). A partir desse autor, compreendemos as *tensões* também como processo inerente das relações de poder que se estabelecem entre as pessoas. Assim, ao utilizarmos esse termo para nos referirmos aos dados empíricos

vividos na “Escola Três em Um”, estamos nos referindo às principais questões que emergiram naquele cenário, que nos afetaram enquanto pesquisadoras e cidadãs que vivem com o outro, procurando refletir sobre os dilemas e tensões com os quais uma pessoa com deficiência se depara na sociedade, em geral, e na escola, em particular.

Apesar de Elias não ter se debruçado sobre a instituição educacional em seus estudos, mesmo assim, ao pensar sobre as relações sociais, ele também nos ajuda a pensar sobre as relações que se constituem no interior da escola. Sua perspectiva (1994; 2001a) nos leva a compreender que o comportamento dos indivíduos poderá ser mais satisfatoriamente entendido, quando vinculado à ideia das figurações e teias de interdependência estabelecidas entre tais indivíduos, nas suas mais diversas conexões da vida. Isto quer dizer que para analisar um fenômeno social, é necessário observar mais de perto as relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem uma figuração específica, por exemplo, a figuração escolar.

Sobre esse entendimento, pensando na instituição pesquisada, devemos tomá-la como uma unidade específica, que constitui um mundo específico dentre as tantas figurações educativas que se assemelham a ela. Assim, esse mundo social, o da “Escola Três em Um” deve ser observado sem perder de vista os vários mundos que o constituem: no caso, a “Escola Três em Um” deve ser compreendida como um macrocosmo, numa relação com os microcosmos que a constituem. Para ilustrar tal elaboração, apresentamos a Imagem 2 que olhada à distância, forma um quadro único, mas que à observação mais próxima, é possível distinguir em seu interior outros mundos, também dotados de vida, história, interdependências.

Imagem 2 – O mundo da “Escola Três em Um” e seus microcosmos

Fonte: Baseado nas observações em campo; elaborado pelas autoras.

A imagem nos mostra os elementos que compõe e determinam a figuração da "Escola Três em Um" como uma escola de periferia, cuja clientela é marcada pela violência, pelo tráfico, pela desigualdade, com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que vive sob as determinações da política educacional do sistema municipal e os conflitos de ordem pessoal, no que concerne às condições de execução do ordenamento da política assumida. Ao contemplá-la, há que se considerar que cada elemento a compor aquela figuração está em interdependência com os demais elementos que a constituem e que nesse processo, também se constitui, numa rede de relações em constante movimento. Entendemos que é da dinâmica dessas relações que se originam as tensões.

Ao olhar o microcosmo da "Escola Três em Um", refletimos a partir de Brizolla (2007) que não basta focalizar o debate exclusivamente sobre a relação sistema educacional e alunos com deficiência, uma vez que os processos de exclusão da e na escola estão presentes como constitutivos do próprio sistema, e não provocados pela presença dos alunos com deficiência. Tais processos de exclusão são visibilizados na narrativa da gestora (que mostraremos mais adiante), sobretudo ao nos dizer quanto a violência, as desigualdades sociais e o tráfico influenciam nos processos decisórios da gestão escolar.

É nesse sentido que o fazer de cada indivíduo, cada um à sua maneira, conforme o lugar que ocupa naquela figuração, vai constituindo a totalidade da escola/mundo. O gestor, os professores, os alunos, as famílias, a comunidade de periferia constituem a "Escola Três em Um", e o lugar que cada um ocupa nessa figuração corresponde para a materialização da Política Municipal de Educação Especial. Entendemos, a partir de Elias, que todos têm mais ou menos poder de influenciar, ou pelo menos tensionar a direção que a política educacional seguirá, a depender de uma série de fatores também imbricados e inter-relacionados, que estão tanto no interior quanto no exterior, mas que influenciam no seu movimento.

Ao optar pela organização deste texto a partir das *tensões* observadas naquela Escola, percebemos que suas relações, seus movimentos e a própria vida que pulsa naquele mundo não estão fixos, nem estanques, muito menos atemporais; os percebemos interdependentes, inter-relacionados, em processo, em um *mundo, gigante, moinho, pião*...

Consideramos importante esclarecer que nos referirmos ao termo gestão escolar, a partir da perspectiva de Libâneo (2007) que nos ajuda a compreender que a gestão escolar é uma instituição de execução e de tomada de decisões, "[...] considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões [...]" (LIBÂNEO, 2007, p. 324). A gestão da escola pesquisada é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora do projeto de reforço escolar e três pedagogas no turno da manhã, três à tarde e uma à noite. O número de coordenadores seguia a mesma distribuição: três, três e um.

Das várias *tensões* observadas naquela instituição, considerando os limites desta reflexão, elegemos aquelas relacionadas à função da diretora e da pedagoga que, a nosso ver, congregam variados pontos de tensão e sobre as quais passamos a discutir no tópico a seguir.

A gestão da "Escola Três em Um" em âmbito geral

Ressaltamos que fizemos opção pelo termo "diretor" para denominar a pessoa que tem a função social de gestor que, dentro de uma organização funcional burocrática, é o cargo de maior nível de comando.

Para compreendermos as relações na gestão da "Escola Três em Um", nosso primeiro passo foi conhecer a diretora, procurando entender aspectos da gestão escolar que interferem na escolarização dos estudantes da educação especial. A entrevista com a diretora foi nos dando pistas para adentrarmos aquele mundo. Sobre sua experiência em gestão, relatou-nos ela, em entrevista, que trabalhou durante alguns anos como diretora de uma escola privada e foi convidada[3] pela Secretaria de Educação para assumir a gestão daquela, devido ao alto índice de reprovação. Segundo a diretora,

> [...] os dados vêm mostrando um retrocesso no conhecimento dos alunos, é só olhar o desempenho da Provinha Brasil. No geral, nós tivemos 315 alunos reprovados no ano passado. Tivemos turma com mais da metade dos alunos reprovados, de 31 alunos 15 aprovados e 16 reprovados (DIRETORA – Entrevista/abril/2014).

Da complexidade apontada, destacamos alguns pontos na interseção da gestão da escola com a educação especial, a saber: as relações de poder, as questões pedagógicas e organizacionais, o planejamento e o envolvimento da equipe. Além das relacionadas à avaliação de larga escala – elemento de tensão entre a gestão e a educação especial. Nessa teia de tensões cotidianas, destacamos uma das preocupações da gestora. Em suas palavras,

> Agora, se o Secretário de educação me perguntar sobre meu desempenho na melhoria dos resultados quantitativos da escola, eu não tenho condições, de imediato, de sair desse lugar de 50% de reprovação. É lógico que nossa meta é melhorar, eu não posso aceitar esse resultado [...]. (DIRETORA – Entrevista/abril/2014)

O Ideb da Escola naquele ano nas séries iniciais foi de 4,5 e das séries finais de 3,7, quando as metas seriam 4,9 e 5,1, respectivamente. A Escola registrou *o pior Ideb do município*. Dizia a diretora: *Eu venho fazendo um apelo a todos os professores para trabalhar contra esse resultado. É preciso união e colaboração de todos para mudar esse resultado* (DIRETORA – Entrevista/abril/2014).

À luz das ideias eliasianas (ELIAS; SCOTSON, 2000), compreendemos que mais do que mostrar índices, a avaliação de resultados cria nos indivíduos um estigma de menor

3 A rede municipal à qual pertence a escola pesquisada não segue nenhuma regra para escolha e nomeação da função de diretor escolar, além da indicação política.

valor, em relação às outras escolas. Nesse sentido, de acordo com Cardoso e Magalhaes (2013, p. 4):

> Os sistemas de avaliação da atualidade se revelam pela ênfase que concedem aos produtos e resultados. Atribuem mérito a alunos, instituições ou redes de ensino, além de escalonar os dados de desempenho predominantemente quantitativos. Destacam a avaliação externa não articulada à autoavaliação e divulgam os resultados, originando *rankings*.

A avaliação de larga escala adotada no Brasil[4] propicia classificação e seleção "[...] que incorpora[m], consequentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação" (SOUSA, 2009, p. 34). Este tipo de avaliação gera ações centralizadoras e antidemocráticas, que naturalizam as desigualdades sociais, por meio da manutenção do controle do governo sobre os sistemas de ensino. Sob esse aspecto, parece que a gestora está presa numa rede, controlada e manipulada pela ideologia de busca de resultados que a conduz nas suas ações e decisões.

Para além do *rankeamento* das instituições provocado pelas avaliações de larga escala e pela publicação dos resultados em forma de índices, a rede de relações e de interdependência estabelecidas entre as escolas e os vários microcosmos que as constituem produzem subjetividades, formas de pensar, de viver e de compor a política educacional, seja a mais ampla ou a da modalidade da Educação Especial. Um exemplo disso é que, impelida pelos índices do Ideb, a diretora tenta provocar os docentes a se manifestarem sobre o resultado, e estes reagem atribuindo aos alunos a responsabilidade pelo mau desempenho que, na fala dos professores, é o resultado da "[...] pobreza, da violência e da falta de políticas sociais para a comunidade (PROFESSORA – Entrevista/abril/2014).

A Gestão da "Escola Três em Um" no âmbito da Educação Especial

Diante da complexidade de gerir o mundo em que a "Escola Três em Um" se constitui, analisamos o envolvimento de sua diretora nos processos de escolarização dos estudantes da Educação Especial daquela unidade. O que nos provoca nessa tensão é o fato de estudos (GARCIA, 2011; BATISTA, 2011) apontarem o perigo da sala de recursos tornar-se o centro da Educação Especial nas instituições educacionais, e a professora dessa sala, sua única referência. Sobre esse aspecto na escola pesquisada, a diretora afirma:

> [...] o que me deu muita segurança aqui? A professora da sala de recursos, 'Eliana'. Eu posso ficar uma semana sem ir à sala de recursos, mas sei que o trabalho está sendo feito. Ela é muito comprometida, então eu tenho ficado muito satisfeita, porque sei que o aluno não está sendo negligenciado. Agora se você falar do meu envolvimento, ele é limitado, no máximo, participo das reuniões de pais [...] (DIRETORA – Entrevista/abril/2014).

4 Sobre a implantação da Avaliação de Larga Escala no Brasil, ver: WERLE, Flávia Obino, C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Entre outros aspectos, a declaração da diretora evidencia que a sala de recursos e sua professora constituem o centro de referência de toda a Educação Especial naquela unidade. A professora da sala de recursos é quem detém o conhecimento sobre a modalidade. Compreendemos que essa relação seja consequência do processo histórico em que a Educação Especial, ao longo dos anos no Brasil foi se constituindo, e que se "[...] materializou na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos" (KASSAR, 2011, p. 62). Em consequência, as pessoas acreditam que, para trabalhar com a Educação Especial, é necessário um conhecimento que não cabe a ela, mas ao outro.

Na "Escola Três em Um", observamos que a diretora apoia o processo de escolarização dos estudantes da educação especial, mas, seu "envolvimento, é limitado" (DIRETORA – Entrevista/abril/2014). A limitação é justificada pela falta de conhecimento específico que por sua vez pode implicar em desdobramentos nos processos de garantia dos dispositivos para a inclusão. Entendemos, no entanto, que no âmbito da escola, é o diretor quem tem o papel de articular as diferentes instâncias para garantir as condições de escolaridade dos estudantes, bem como, fomentar os processos de aprendizagem e permanência de todos.

Para Libâneo (2007), o administrativo e o pedagógico da escola são dimensões intrínsecas do ato de educar que devem estar articuladas para o mesmo objetivo: ensinar a todos os estudantes. Deste modo, temos a compreensão que as questões pedagógicas, a organização e os planejamentos que se destinam à garantia da escolarização dizem respeito à gestão dos processos de inclusão assumidos pela instituição. A dimensão pedagógica deve estar voltada para a aprendizagem de todos, constituindo-se a partir do trabalho coletivo, mediado pelo pedagogo, pois é ele quem articula a gestão das atividades pedagógicas, visto ser o profissional responsável em coordenar e alinhar todas as práticas docentes (PATUZZO, 2014).

Nesse sentido, Correia (2014) também nos dá pistas para pensar sobre a importância da figura do pedagogo na gestão da escola, na articulação do trabalho pedagógico da Educação Especial, no sentido de propor alternativas para o ensino, aprendizagem e avaliação dos estudantes. Sobre esse aspecto, adentramos a gestão dos processos educativos dos estudantes, refletindo sobre o trabalho dos professores que têm estudantes com deficiência na sala de aula. Nosso pressuposto é que alguns desses estudantes demandam propostas de trabalho diferenciadas, exigindo recursos e estratégias que os permitam envolvimento no processo de construção do conhecimento.

A gestão dos processos educativos dos estudantes

Ao entrevistar a pedagoga da escola, buscamos conhecer a forma como ela e as professoras lidavam com as ações pedagógicas voltadas para os estudantes da Educação Especial. Nas narrativas, percebemos que a forma como tratavam os processos

educativos dos alunos desta modalidade estava relacionada com a imagem que a escola historicamente havia produzido do estudante com deficiência: um sujeito limitado, com poucas possibilidades de aprendizagem e incapaz de acompanhar o que era ensinado aos demais alunos e que, pela sua limitação, necessitava de uma pessoa ao seu lado para realizar o trabalho pedagógico.

Tal concepção também fora assumida pela política educacional do sistema de ensino do qual a "Escola Três em Um" fazia parte, ao prever a contratação de um segundo professor para atuar na sala de aula comum, junto aos estudantes com diagnóstico de deficiência múltipla, deficiência intelectual severa e autismo infantil. A pedagoga acreditava que, sem esse profissional, os alunos estavam desamparados. Na entrevista, primeiro ela declara não saber o que planejar para aqueles alunos, depois, diz "[...] professor, vamos estudar, precisamos conhecer as deficiências, vamos ver o que a gente pode fazer, de acordo com a deficiência, a gente tem que buscar [...]" (PEDAGOGA – Entrevista/set/ 2014).

Tal situação nos leva a refletir sobre como fazer do planejamento um instrumento que potencialize os professores e os pedagogos a trabalharem com esses estudantes, de modo a superar as questões e os desafios trazidos pelo seu jeito de ser e pelos interditos produzidos pela própria sociedade. Por outro lado, a falta de atuação pedagógica, tanto por parte de professores quanto de pedagogos, a nosso ver, têm fortalecido a crença de que eles são incapazes de serem envolvidos nas atividades que compõem o currículo escolar.

A gestão dos processos educativos e administrativos da escola devem se constituir em redes de apoio, necessárias às ações e intervenções junto aos estudantes da Educação Especial. Sobre essa questão, Vieira (2012, p. 194) adverte que "[...] quanto mais a pessoa se distancia do padrão de sujeito considerado capaz de aprender, dele se distancia a possibilidade de ser envolvido com a produção de conhecimento". Nesse sentido, defendemos que os profissionais da escola acreditem na possibilidade de aprendizagem de todos os alunos, independente das condições biológicas ou sociais que apresentem.

Assumir tensões

Ao rever, sob as lentes eliasianas, os elementos que constituem o mundo da "Escola Três em Um", consideramos conveniente organizar na Imagem 3 nossos achados, destacando as tensões que estão a desafiar a materialização da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Imagem 3 - A "Escola Três em Um" e as tensões que a constituem

Fonte: Baseado nas observações em campo; elaborado pelas autoras.

A partir das minúcias encontradas em campo, conseguimos perceber nos microcosmos que constituem a "Escola Três em Um" grande ênfase por parte da gestão nos resultados de avaliação externa, preocupação com a imagem da escola a partir de índices, ao procurar atender muito mais às convocações do sistema externo do que aos diretos envolvidos naquele processo educacional.

Percebemos também haver uma cisão entre os mundos da educação geral e o da educação especial. Parece-nos que o fazer da modalidade orbita num mundo paralelo, dentro daquele mesmo espaço, justificado pelo não saber, não conhecer. Os conhecimentos específicos da Educação Especial são delegados às *pessoas da área*, parecendo ainda haver um consenso silencioso entre os profissionais no que concerne ao currículo a ser trabalhado com os estudantes da Educação Especial que deve ser um *currículo especial*, ainda que pouco articulado ao conhecimento cultural e historicamente sistematizado.

Ao identificar os elementos que constituem o macrocosmo da "Escola Três em Um", refletimos sobre a necessidade de que todos (estudantes, família, profissionais, pesquisadores e gestores) assumam uma postura de maior tensionamento a ponto de fazer pender a *balança de poder*, a fim de que a instituição compreenda que a Educação Especial precisa ser assumida por todos.

Destacamos que se as tensões são um elemento intrínseco das relações humanas (ELIAS, 1994b), elas precisam ser assumidas por todos os envolvidos de modo a colocar em movimento, isto é, de fazer o processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial andar um pouco mais em direção ao cumprimento da garantia não só do acesso, como também da aprendizagem que a legislação já lhes garante. É preciso que o estudante da educação especial seja, antes de tudo, visto como sujeito de direito cujo Artigo 205 da

Carta Maior do país já lhe assegura, ao proclamar que a *educação é direito de todos* e dever do Estado.

A escola deve superar a abordagem dicotômica que focaliza ora a deficiência, ora o indivíduo, e conceber o estudante como um ser integral, valorizando a coletividade e o engajamento mútuo para que todos aprendam. Compreender a relação com os saberes é uma importante tarefa, considerando, sobretudo, o ser humano como sujeito que aprende e que se constitui na relação com o outro (ELIAS, 1994a). É na relação com o outro, com o conhecimento na escola e da escola que as práticas de escolarização devem se constituir. É da relação que os profissionais possuem (ou ainda não) com o saber que suas ações devem partir, a fim de garantir a aprendizagem de todos nesse *mundo gigante, moinho, pião*.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 4., 2011, Nova Almeida, ES. Anais… Nova Almeida, ES: FCAA, 2011.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília: MEC. SEESP. 2008.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar**: "Negociação sem fim". 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. de C. B. P. Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36., 2013, Goiânia. **Anais**... Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 23 de mar. 2015.

CORREIA; Vasti Gonçalves de Paula. **Alunos com paralisia cerebral na escola**: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

_____. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise Meyrelles de; **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78. 2v

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães.; Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

NUNES, Isabel Matos. **Política de Educação Especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla**: Contornos e Tensões. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial:** As ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CAPÍTULO 21

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Data de aceite: 01/07/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Sarifa Abdul Magide Fagilde
Faculdade de Ciências Naturais Matematica e Estatística
Universidade Rovuma
Nampula-Mocambique

RESUMO: A formação de Professores de matemática é parte de um sistema educacional que tem passado por sucessivas mudanças, e não pode ser analisado sem que se tenha em conta a história da educação. Particularmente em Moçambique, onde a educação matemática apresenta marcos importantes, pode se observar que, embora seguíssemos um ensino tradicional, centrado fundamentalmente no professor e por vezes também em livros texto, a educação matemática, não só se preocupou apenas em concentrar-se nas habilidades matemáticas, mas também em agir em situações sociais e políticas, como forma de contribuir para uma interpretação da sociedade e consequente reorganização e transformação social. Esta comunicação tem por objectivo analisar o processo de formação de professores de matemática do ensino secundário geral, em Moçambique, desde a sua fase inicial até ao presente, através, de uma pesquisa bibliográfica, de uma pesquisa documental e ainda da experiência informada da autora. As principais conclusões mostram a necessidade de transformação dos actuais modelos de formação, por forma a dotar os currículos de aspectos essenciais tais como a promoção de uma articulação entre as cadeiras de Didática de Matemática e afins, e as práticas de ensino da matemática, a inclusão de actividades envolvendo as tecnologias de informação e comunicação nas formações inicial e continua e a inserção de cadeiras do campo da educação matematica.

PALAVRAS - CHAVE: Formação Professores, Matemática, Ensino Secundário, Moçambique

EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS IN MOZAMBIQUE

ABSTRACT: Education of mathematics teachers is part of an educational system that has undergone successive changes, and cannot be analysed without taking into account the history of education. Particularly in Mozambique, where mathematical education presents important milestones, it can be seen that, although we followed a traditional teaching, centred primarily on the teacher and sometimes also on textbooks, mathematical education was not only concerned with concentrating on mathematical skills, but also with acting in social and political situations, as a way of contributing to an interpretation of society and consequent social reorganization and transformation. This communication aims to analyse the process of education of mathematics teachers in general secondary education, in Mozambique, from its initial phase to the present, through a bibliographic and a documentary search, and also through the informed experience of the author. The main conclusions show the need of change in the models of teacher education, in order to furnish the curriculum with essential

aspects such as a promotion of articulation between subjects of mathematical Didactics and related ones and the teaching practices of mathematics, an inclusion of activities involving information and communication technologies in initial and in-service trainings and insertion of subjects of the field of mathematics education.
KEYWORDS: Teacher Education, Mathematics, Secondary Education, Mozambique.

INTRODUÇÃO

Moçambique, como é sabido, tornou-se independente em 1975, e foi nesse ano que teve lugar a primeira Conferência Nacional sobre a Educação, onde decisões muito importantes foram tomadas para uma introdução imediata de um novo currículo para todas as classes da 1ª a 11ª classe do então Antigo Sistema da Educação, o que só foi possível, graças ao grande entusiasmo dos intervenientes (Kilborn, 1993). Nessa altura o país tinha apenas 7% da população alfabetizada e de entre os professores, existiam apenas cinco professores de matemática, formados.

Após a independência, a Educação foi nacionalizada e tornada gratuita, o que resultou numa grande explosão educacional, que teve como consequência um grande aumento de crianças nos ensinos primário e secundário, tendo triplicado, o número de estudantes existente nos finais do período colonial. Neste período, o ensino da matemática era direcionado a uma minoria de crianças Africanas, e dava-lhes apenas o conhecimento para o cálculo da taxa da palhota que tinham que pagar e a quota da produção de algodão, que cada família era obrigada a produzir (Gerdes, 1981, 1985).

Um dos papéis do ensino da matemática nesse período, era a difusão dos valores da classe no poder, tais como por exemplo, a exploração do homem pelo homem, a propriedade privada, e o desprezo pela mulher (Gerdes, 1981).

Os currículos de matemática portugueses adotados para Moçambique, eram os utilizados nos anos 60's, com introdução da teoria de conjuntos. A matemática, parecia estar identificada com a aritmética escrita. A aritmética mental e a geometria, eram relegadas para um plano inferior (Gerdes, 1981).

Enquanto isso, nas zonas libertadas pela Frente de Libertação de Mocambique, FRELIMO, a matemática teve que ser adaptada as condições da luta e prioridade foi dada a aquisição de conhecimento matemático para a resolução de tarefas simples: gestão da produção, manipulação de armas, construção de abrigos antiaéreos e manuseamento de armas. Os problemas eram colocados de tal forma, que contribuíam para a difusão dos novos valores, tais como, a libertação da mulher, a consciência nacional e a solidariedade entre os homens (Gerdes, 1981).

Em 1977, as 10ª. e 11ª. classes do antigo sistema nacional da educação, foram interrompidas para que a formação dos estudantes dessas classes fosse uma formação dirigida a áreas consideradas prioritárias, como forma de se fazer face as grandes necessidades do país, devido ao abandono massivo de quadros Portugueses, imediatamente

após a independência de Mocambique. Foi nessa altura que pela primeira vez, teve lugar a formação de professores de matematica em Mocambique, tendo tido o privilégio de fazer parte desse primeiro grupo de formandos. De realçar que nesse momento existiam no país apenas cinco professores de matematica formados. Como se pode entender enormes eram os desafios da educação e particularmente da educação matematica.

EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMATICA

Face a grande necessidade de professores de matematica, conforme acima mencionado, Mocambique introduz pela primeira vez, um curso de formação de professores de matematica, acelerado, cuja duração foi de nove meses, na única universidade que existia no país, Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

No curso, foi introduzida a cadeira de "Aplicações da Matemática á vida Corrente", como forma de motivar o grupo de estudantes, cuja maioria não gostava de matemática e apelidava-a de "bicho-de-sete-cabeças". Isto transformou a sala de aulas de matemática, num local de reflexão e de experimentação, tornando o conhecimento cultural mútuo Fagilde (2007, 2018).

Uma particularidade deste curso, é que na Cadeira de Didáctica da Matematica, eram analisados os conteúdos a serem ministrados, e a forma de ensina-los, através da preparação de planos de aulas. Esta era uma formação de professores para as 5ª e 6ª classes do então ciclo preparatório para o ensino secundário geral.

Ciente da importância da matematica para o desenvolvimento do pais, ela foi considerada prioritária pelo então Ministério da Educação, e a transição de classe dependia da aprovação nesta disciplina.

Foi também com a grande priorização da matemática, que no seminário nacional que teve lugar em 1980, o lema foi: "Façamos da matemática uma arma para a construção do socialismo", visando providenciar um conhecimento voltado ao aumento da produção e da produtividade, para o desenvolvimento do País. Foi assim, que os currículos de matemática do ensino primário foram simplificados, de modo que nos programas de aritmética, a aprendizagem dos números naturais, estivesse voltada para a manipulação de medidas lineares e do dinheiro, forma encontrada, de lidar com o fraco conhecimento da língua de instrução, Língua Portuguesa, que os alunos tinham Gerdes (1998).

Foi sensivelmente neste momento que surgiram os bacharelatos em ensino de Matematica, onde os conteúdos de ensino eram mais académicos e pouca relação tinham com os conteúdos a serem leccionados no Ensino Secundário Geral, o que de certa forma provocava uma ruptura entre ambos os tipos de conteúdos: os académicos aprendidos durante a formação e os que deveriam ser leccionados na prática docente.

Os cursos de formação de professores foram ocorrendo já com a duração de dois anos e a condição do seu ingresso era a 9ª classe concluída. Porém, em meados dos anos

80s, uma situação paradoxal ocorreu. O País necessitava de muito mais professores, mas o sistema não tinha capacidade de absorvê-los. Isto, devido a desestabilização que se vivia devido a Guerra Civil que se instalara no País. Consequentemente o nível de ingresso para os cursos de formação de professores, passou da 9ª para a 11ª classe e a sua duração estendida de dois para cinco anos.

Em 1986, foi criado o então Instituto Superior Pedagógico (ISP), como instituição vocacionada á formação de professores para o ensino secundário e de outros quadros de áreas afins. Nesta instituição, o corpo docente era maioritariamente estrangeiro e proveniente da então União das Repúblicas Socialistas e Soviéticas e alguns da então Alemanha Democrática. O ISP, em 1995, é transformado em Universidade Pedagógica onde o corpo docente era maioritariamente formado por Moçambicanos, alguns recém formados no estrangeiro e outros graduados da própria instituição e parte dos jovens professores de matemática interessados em aspectos socioculturais da educação matemática, envolveram-se no Projecto Moçambicano de Pesquisa Etnomatemática, como forma de analisarem, o pensamento matemático nas culturas africanas em geral e a cultura Moçambicana em particular e ainda experimentar as possibilidades de utilização de elementos da cultura Africana na educação matemática.

Até 2004, os cursos eram bivalentes e funcionava o curso de licenciatura em ensino de Matemática e Física, o qual com a passagem a monovalência desmembrou-se em dois cursos: licenciatura em Ensino de Matemática e licenciatura em Ensino de Física.

Estas transformações na formação iam ocorrendo, porém, a qualidade de ensino continuou aquém do desejado. Foram então sendo introduzidas formações em exercício pontuais e localizadas, sem a clareza que pudesse permitir o desenvolvimento de programas sistemáticos, coerentes e contínuos (Duarte, Bastos & Mate, 2017) que pudessem dar continuidade a formação inicial e actualizar permanentemente os professores, visando a almejada melhoria na qualidade de ensino (MEC, 2007).

Das acções de formação contínua de professores podem ser destacadas as ministradas através da SMASE-AFRICA (Strenghtening of Mathematics and Science Education, in Africa), uma Associação da qual Moçambique, através do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, é membro fundador (2001) e que temporariamente vai formando professores de Matemática e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química), visando capacitar e actualizar os professores do Ensino Secundário Geral, particularmente usando a metodologia “lesson study”.

Uma outra acção de formação contínua que julgo merecer destaque é o Projecto STTP (Support to Teacher Training Programme) que ocorreu de 2004 a 2007, na Universidade Pedagógica, com suporte financeiro do Governo Holandês, através da Netherlands Programme for the Institutional Streghtening of Post Secondary Education and Training Capacity (NUFFIC), que tinha como objectivo, melhorar a qualidade de Ensino e Aprendizagem do ESG em Moçambique. (Duarte, Bastos & Mate, 2017).

Em finais da primeira década dos anos 2000, o Ministério da Educação decreta uma emergência na formação de professores e foi introduzido o curso de licenciatura em ensino da matematica 12ª +1, para o qual o ingresso era a 12ª classe ou equivalente, e cuja duração era repartida em duas partes: uma parte presencial, com duração de um ano e uma parte á distância até a conclusão da licenciatura, com a duração de três anos.

Seguiu-se uma fase de grande transformação curricular, visando incluir aspectos decorrentes da Declaração de Bolonha, particularmente a criação de um Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos (SNATC). Foi assim que em 2011, foi introduzido o curso de licenciatura em Ensino de Matemática, com habilitação em ensino de Física ou com habilitação em Ensino de Informática. Volvidos três anos, foi efectuada uma revisão curricular, e o estudante passou a ter a opção de habilitações fora da área, o que causou alguns constrangimentos, pois embora houvesse abertura para habilitações em outras áreas, estas não poderiam ser habilitações em áreas sem qualquer relação com a matemática. Tornou-se então necessária uma orientação para opção de habilitações em áreas compatíveis com a matemática.

As transformações na formação de professores foram ocorrendo, contudo, a ruptura entre os conteúdos da formação a nível superior e os da formação do nível anterior continuavam, uma situação corroborada pelos professores de matemàtica para o Ensino Secundário Geral, estudantes dos cursos de Mestrado em Educação Matematica, com os quais venho interagindo há mais de 10 anos, ao afirmarem que a formação de professores de matemática mais parece uma formação para o ensino superior.

Este modelo de formação é também referenciado por Klein apud Giraldo (2018) o qual destaca a ruptura entre a formação universitária de professores e a prática da sala de aulas das escolas secundárias, como uma dupla descontinuidade. Por um lado, quando os estudantes ingressam em cursos superiores de formação de professores, poucas relações são estabelecidas entre a matemática com a qual passam a ter contacto e aquela que aprenderam em formações anteriores e por outro lado ao concluírem esses cursos e iniciarem a vida profissional, poucas relações são estabelecidas entre a matemática aprendida durante o curso de graduação e aquela necessária para a sua actividade profissional. Deste modo, é como se ao ingressar na universidade, o estudante devesse "esquecer" toda a matemática aprendida na escola secundária e ao iniciar a actividade profissional devesse novamente "esquecer" a matemática aprendida durante o curso de graduação. Como tal, o curso universitário poderá ter um efeito inócuo na formação do professor.

Torna-se, pois, necessário, repensar a formação de professores, adapta-la as necessidades actuais, respondendo ao desafio prevalecente da qualidade de ensino da matemática, o que se acredita, poderá ser melhorado se a ruptura mencionada deixar de existir.

As possíveis formas de ultrapassar esta ruptura na formação de professores vem sendo debatida ao longo dos tempos, em contextos culturais e em momentos diferentes e continua prevalecendo na actualidade. Uma actualidade que demanda que os cursos de formação comtemplem no currículo uma articulação entre os saberes técnico-científicos e os saberes pedagógicos (Albuquerque e Gontijo, 2013). Para tal é necessário que o futuro professor reúna um conjunto de saberes, pois o professor é "alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos as ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos" (Tardiff, 2002, p. 39), isto é, deve desenvolver um conjunto de saberes docentes: conhecimentos, competências e habilidades que a sociedade considera útil inserir em processos de formação institucionalizados (Tardiff, 2011). Nessa base, Gauthier et al (1998) definem saberes docentes como sendo os saberes adquiridos para o/ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor.

Torna-se necessário proporcionar uma formação que ofereça condições de apropriação dos elementos que constituirão o saber docente, permitindo que o professor para além de dominar o conhecimento matemático, seja capaz de transformar esse conhecimento específico em conhecimento escolar.

Ao longo das últimas décadas, um dos grandes desafios dos pesquisadores e especialistas e o de fomentar na discussão sobre a formação de professores, a introdução de disciplinas do campo da educação matemática, o que contribuiria para que o formando construísse um saber pedagógico articulado com o saber relativo ao conteúdo de ensino (De Albuquerque e Gontijo, 2013). Esta articulação auxiliaria aos futuros professores a compreenderem a matemática como uma disciplina dinâmica, uma disciplina cujo avanço é dado como consequência do processo de investigação e resolução de problemas.

A formação docente, embora não sendo a única responsável pela construção do saber profissional, é um constituinte indispensável, dado que o conhecimento profissional não poderia ser sistematizado de forma consistente, na ausência de processos de formação. Uma formação quer seja inicial quer seja continua, exerce uma grande influência na percepção, construção e organização de diversos saberes docentes, que conjuntamente se manifestarão no acto de ensinar (De Albuquerque e Gontijo, 2013).

Uma formação dessa natureza é uma formação comprometida com o desenvolvimento profissional, tende a valorizar o docente, e tem por preocupação a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. É uma formação que permite uma participação activa do docente, dotando-o de capacidade de num movimento contínuo e autónomo, construir novos conhecimentos, e significa-los e ressignificá-los ao longo da sua trajectória profissional. (De Albuquerque e Gontijo, 2013).

Um aspecto pouco desenvolvido na educação matemática em Moçambique e pouco apontado como desafio, é a inclusão das tecnologias no processo de ensino e

aprendizagem. Embora existam escolas, particularmente as que leccionam as 11ª. e 12ª. classes com uma sala equipada com computadores estes na maior parte das vezes não são utilizados. Tive a oportunidade de visitar algumas escolas e os computadores estavam tapados e com muita poeira á volta. A principal justificação de não uso, é a falta de técnicos de informática.

O mundo em que vivemos esta em constante evolução e transformação, e impõe que a educação atenda aos imperativos determinados pela vida moderna, na qual a tecnologia é parte integrante do dia a dia. Os jovens, porque nascem e crescem a interagir com um "mundo" que constitui novidade para uma grande quantidade de adultos, são os que mais são influenciados pelas inovações tecnológicas.

Os professores, como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, manifestam insegurança perante esta "nova" ferramenta de ensino. É importante que se vincule esta ferramenta, á educação matemática, de forma a que o seu uso na sala de aula, contribua de forma significativa, para a inclusão e para a cidadania, contribuindo para a superação de currículos ligados á concepções teórico-metodológicas, que dissociam o conhecimento matemático da realidade do estudante. Estes currículos contribuem também, para a transformação do estudante num cidadão apto a viver numa sociedade em transformação, apresentando novos instrumentos nas produções e nas suas relações sociais, e são continuamente consolidados com novos impactos tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos sérios problemas que preocupa o sistema educacional Moçambicano é o fracasso na disciplina de matemática. Para a mudança desta situação, o actor principal é o professor que deverá estar preparado e ciente de que a aprendizagem não acontece através de um treino mecânico, descontextualizado, ou através de uma exposição exaustiva do professor. Tornando-se premente que:

i) Nos currículos de formação de professores de matemática devem ser inseridas cadeiras do campo da educação matemática como forma de incorporar discussões e dados de pesquisas da área, permitindo envolver o domínio do conteúdo específico (matemática) e o domínio dos processos pedagógicos referentes a transmissão/ assimilação e/ou a apropriação /construção do saber matemático escolar.

ii) A articulação entre as cadeiras de Didática de Matemática e afins, e as práticas de ensino da matemática deve ser promovida, para não se desvincular a investigação no campo das didácticas especificas da questão da prática de ensino e da actividade do professor na sala de aulas.

iii) As formações inicial e contínua, devem envolver actividades que envolvam o uso de tecnologias na sala de aulas, como ferramentas importantes na construção de conhecimentos por parte de estudantes e professores, rumo a uma aprendizagem que se torne mais significativa.

Não será uma tarefa fácil contribuir para a mudança do paradigma da educação matemática em Moçambique, pela sua complexidade, mas não será possível um ensino de qualidade se não cuidarmos da formação do actor principal, o professor.

Presentemente a Universidade Pedagógica, entendidade responsável pela formação de professores em Moçambique, foi re-estruturada e dela surgiram cinco novas universidades, que se encontram em fase de organização e definição de perfis. Com isso vário/as questões e prováveis desafios se colocam. Continuarão todas abraçando a formação de professores? Qual o modelo a ser adoptado para melhor responder a questão que ainda prevalece concernente ao desafio da melhoria do desempenho na educação matemática? O tempo trar-nos-á as respostas.

REFERÊNCIAS

De Albuquerque, L.C. & Gontijo, C. H. *A complexidade da formação do professor de matemática e suas Implicações para a prática docente*, Espaço Pedagógico, V.20, n.1, Jan/Jun, 76-87. 2013,

Duarte, S., Bastos, J., Mate, G. *Formação contínua de Professores do Ensino Secundário em Moçambique: Desafios a Universidade Pedagógica.* In Duarte, Stela; Fagilde, Sarifa; Mavanga, Gil (orgs), 30 Anos Contribuindo Para o Desenvolvimento de Mocambique, 321-334, 2017,

Fagilde, S.A.M., *Mathematics Education, Peace and Ctizenhip. Zambia Journal of Teacher Professional Growth*, Volume 4, Number 2, 129-135, Lusaka, Zambia, 2018;

Fagilde, S.A.M., *Communication in the Teaching of Mathematics in Mozambique*, Creating Publishing Company Ltd., Nairobi, Kenya, 2007;

Gerdes, P. *On Culture and Teacher Education*. Journal of Mathematics Teacher Education, 1, 33-53, 1998;

Gerdes, P. *Conditions and Strategies for Emancipatory Mathematics Education in Underdeveloped Countries.* For the Learning of Mathematics*, 5(1), 15-20,* 1985;

Gerdes, P. *Changing Mathematics Education in Mozambique,* Educational Studies in Mathematics, *12,* 455-477, 1981;

Giraldo, V. *Formação de Professores de Matematica para Uma Abordagem Problematizada,* 2018. Disponível em https://impa.br/noticias/artigo-debate-formacao-de-professores-de-matematica/ acesso 30/07/20;

Ministério da Educação e Cultura, MEC, *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) documento orientador*, Maputo, 2007.

Tardiff, M. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002;

Tardiff, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12ª. Edição. Petrópolis. Vozes, 2011;

Universidade Pedagógica (UP). *Plano Curricular do curso de Licenciatura em Ensino da Matemática 12a +1*. Maputo. UP. 2008;

Universidade Pedagógica (UP). *Plano Curricular do curso de Licenciatura em Ensino da Matemática com habilitação em Ensino de estatística ou com habilitação em Ensino de Informática*. Maputo. UP. 2010.

CAPÍTULO 22

AS SENSIBILIDADES NA SALA DE AULA NO SÉCULO XXI E OS DESAFIOS DO PROFESSOR

Data de aceite: 01/07/2021

Nágila Valinhas de Castro e Souza
Mestre em Educação UEMG
Divinópolis – MG
http://lattes.cnpq.br/0896037264756892

Antonio da Paixão Barroso Filho
Especialista em Contabilidade e Comércio Exterior – PUC-Minas, ICEG
Belo Horizonte – MG
http://lattes.cnpq.br/8946738891182275

Fabiana Amaral Bouchardet Dias
Especialista em Direito do Trabalho – PUC-Minas – Belo Horizonte – MG
http://lattes.cnpq.br/3496753872148298

RESUMO: O presente estudo foi desenvolvido por meio de pesquisas bibliográficas tem por escopo propiciar algumas questões da relação entre o professor e aluno em sala de aula, especialmente os alunos portadores Transtorno do Espectro Autista (TEA), atentando para o paradigma das sensibilidades no ambiente educacional. Deste modo visa trazer uma ponderação sob a importância das relações educacionais e seus reflexos na comunidade como um todo.
PALAVRAS - CHAVE: desafios, educação, inclusão, professor, sensibilidades.

THE SENSITIVITIES AT THE CLASSROOM IN THE 21ST CENTURY AND THE TEACHER'S CHALLENGES

ABSTRACT: The present study was developed through bibliographic research and aims to provide some questions about the relationship between the teacher and student in the classroom, especially students with Autism Spectrum Disorder (ASD), paying attention to the sensitivity paradigm in the educational environment. In this way, it aims to bring a reflection on the importance of educational relations and their reflexes in the community as a whole.
KEYWORDS: challenges, education, inclusion, teacher, sensitivities.

O presente texto visa mencionar a formação do professor e seus desafios, pautada na concepção de educar com o viés das sensibilidades e das inclusões em sala de aula, focada em uma educação que possibilite a visão do aluno como um indivíduo dotado de potencialidades e capacidades.

A questão da gênese docente perpassa por diversos caminhos, entre eles a sensibilidade. Diante dessa premissa percebe-se que o educador precisa estar preparado para entender a realidade do aluno. Assim nota-se que a formação docente deve-se ter em mente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. (FREIRE, p.15,2018)

Pontua-se que esse desenvolvimento

relaciona-se à formação humana e sua inserção na sociedade. Tanto a educação, cultura e sociedade são sistemas complexos, envolvem diferentes áreas do conhecimento, exigindo um olhar amplo para a solução de seus problemas. Esta mesma complexidade está presente nos processos de construção do conhecimento, cuja não linearidade se apresenta nos processos de interpretação. (LA TORRE, p.34, 2018)

Educar para a sensibilidade é trabalhar com o estímulo, animação e desenvolvimento da consciência corporal, a partir da percepção sensível em suas dimensões mais fisiológicas, no sentido de adquirir a capacidade de escutar, de prestar atenção ao que dizem os olhos, ouvidos. (BATALOSSO, p.181,2011).

Sabe-se que a relação entre discente e docente é repleta de melindres, de desafios de uma busca, de esforço, dedicação e compromisso. Isso, pois o ser humano se forma em meio a um fluxo inexorável de emoções. (CHALITA, p.60,2009). E sob essa perspectiva se faz importante citar o processo de convívio entre discente e docente sendo crucial para a formação de um cidadão.

Trabalhar a sensibilidade dos docentes em sala de aula compreende olhar para alunos em diferentes condições, sejam elas, deficiências físicas, visuais, intelectuais e atualmente os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A presença de estudantes autistas em sala de aula tem provocado a necessidade de aperfeiçoamento das práticas educativas e pedagógicas para que os professores possam entender as especificidades desses alunos durante o processo de socialização e aprendizagem.

O professor tem um importante papel no desenvolvimento de alunos autistas, pois auxilia na sua socialização, desenvolvimento intelectual, autonomia, visando a inclusão. Segundo Cavaco tem-se que incluir não é só integrar [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de conscientização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes (CAVACO, 2014, p.31).

Quando enfatizamos a inclusão do autista na escola, devemos considerar também o professor, pois este deve estar preparado para recepcionar os alunos, sem causar distinção. Diante da relevância do tema**,** sabe**-**se que a inclusão de crianças autistas nas escolas é amparada pela Lei 12.764/2012, todavia, é preciso também o preparo dos professores para lidarem com tal deficiência.

Isto posto, percebe-se que faltam condições adequadas, a fim de garantir a permanência do autista na escola, principalmente no que diz respeito à formação dos professores para atuar na instrução desses, além da limitação de conhecimento acerca do TEA.

Deste modo o professor é percebido como mediador no processo de inclusão, pois

é ele o responsável pelo contato inicial da criança na sala de aula, bem como incluí-las nas atividades com toda a turma. Isso enfatiza o papel que o professor representa na mediação escolar, pois o ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando a construção do conhecimento (ORRÚ, p.09,2012).

A ação mediadora na educação de alunos com TEA de forma organizada e planejada pode ser imprescindível para a aprendizagem. As crianças com autismo apresentam dificuldades de comportamento e de socialização, como também de entender sobre as relações humanas e regras sociais.

Nessa perspectiva, o papel do professor é justamente tornar possível a sociabilização da criança autista em sala, adequando sua metodologia para atender as necessidades destes. É fundamental que o professor identifique as dificuldades existentes e detecte o nível de desenvolvimento dos mesmos, compreendendo quais aspectos devem ser trabalhados, pois assim será capaz de arquitetar suas ações evitando que a criança seja vítima de atos discriminatórios por parte de outros alunos.

Dessa forma, aludindo o entendimento de Cardoso, a função geral da escola é assegurar o ensino para todos e a inclusão do aluno com TEA na escola regular. Porém o ensino não consiste em apenas incluir, deve ajudar a criança a melhorar seu desempenho, desenvolver habilidades para garantir sua autonomia, possibilitando sua evolução como pessoa. (CARDOSO, P. 15, 2006)

Apesar de todos os esforços empregados nos ambientes educacionais quanto à inclusão, ainda há muito que evoluir nesse assunto. Para o preparo adequado do docente, além de passar pela conscientização, é fundamental que receba os conhecimentos necessários em sua formação, proporcionando a motivação para o seu aprendizado e interação nos relacionamentos entre aluno e professor.

Por conseguinte, diante dessas considerações, a educação da sensibilidade e das emoções está intrinsecamente entrelaçada na vida dos educandos e dos educadores, em especial para os alunos considerados em diferentes condições aos demais, sejam elas, deficiências físicas, visuais, intelectuais e principalmente os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

REFERÊNCIAS

BATALOSSO, Juan Miguel, **Dimensões da psicopedagogia hoje: uma visão transdisciplinar**, Brasília, Liber Livro, 2011.

CARDOSO M. S. **Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão – uma longa jornada.** In: MOSQUEIRA, Juan José M.; STOBAUS, Claus D. Educação **Especial: Em direção à Educação Inclusiva**. 3. Ed. Porto Alegre, 2006. (p. 15-26)

CAVACO, N. **Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais Especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CHALITA, Gabriel, **Aprendendo com os aprendizes: a construção de vínculos entre professores e alunos**, São Paulo, Ciranda Cultural, 2009.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 56ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2018.

LA TORRE, Saturnino, **Transdisciplinaridade e conformação: um novo olhar sobre a educação**, São Paulo, TRIOM, 2008.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GT 11- Inclusão e Educação

CAPÍTULO 23

O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE COM EQUIDADE A TODA SOCIEDADE BRASILEIRA POR MEIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Data de aceite: 01/07/2021

Natanielly de Paula Freitas

Graduação em Pedagogia pela Facudades Ajes do vale do Juruena (2016). Cursando Pós-Graduação em Educação e Educação de Tempo Integral Perspectivas e Desafios pela Faculdade Fael.

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Graduação em Pedagogia - Administração Escolar pelo INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO MANUEL (2006). Graduação em Letras/Espanhol pela UNAR - Centro Universitário de Araras. Especialização lato sensu em Gestão Escolar pela UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos (2012). Mestre em Educação para Ciência pela Faculdade de Ciências UNESP de Bauru Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Mileide Terres de Oliveira

Graduação em Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas. Pós-graduada em LIBRAS. Mestre em Linguística (UNEMAT). Doutora pelo Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atua como professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/Libras do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) campus Juína-MT.

Juliano da Cruz Silva

Especialista em Direito Público; Mestrando em Direito pela Universidade de Ribeirão Preto-UNAERP. Procurador Geral do Município de Juína MT.

Esse artigo é parte integrante do "Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Pedagogia do Instituto Superior de Educação da AJES, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia" (2016), intitulado como: Análise da educação de tempo integral em uma escola Municipal na cidade de Juína MT.

RESUMO: A educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, nesse propósito o governo brasileiro busca iniciativas que contemple uma educação de qualidade com equidade, assim optou-se por implantar nas escolas públicas o Programa Mais Educação e como consequência desse sucesso implantar a Escola de tempo Integral, visando uma educação igualitária. Diante disso, esse trabalho aponta como objetivos entender o que é o Programa Mais Educação e Escola de Tempo Integral; e analisar quais são os critérios necessários para a implantação desses programas governamentais. Essa pesquisa teve como método de investigação a análise bibliográfica. Foi possível concluir que o Programa Mais Educação, assim como a execução da Escola de Tempo Integral vêm ao encontro das necessidades da sociedade atual que necessita de uma educação pública, essas ações visam um melhor desempenho educacional e possibilita aos educandos terem acesso à educação, cultura e lazer.

PALAVRAS - CHAVE: Programa Mais Educação. Escola de Tempo Integral. Educação Contemporânea.

ABSTRACT: The education is a right of all Brazilian citizens, in this purpose the Brazilian Government seeks initiatives that contemplate a quality education with equity thus decided to deploy in the public schools the program “Mais Educação” (More education) and as consequence, of the success of this program, to deploy full-time school aiming at an equal education. Based this, the current study aimed to understand: i) what is the “Mais Educação” and Full-time School program; and ii) analyze what are the criteria necessary for the implementation of these government programs. For this, we used as a method of investigation the bibliographic analysis. It was possible to conclude that “Mais Educação” Program, as well as the implementation of Full-time School Program, come to meet the needs of current society that requires a public education, these actions are aimed at better educational performance and enable students to have access to education, culture, and leisure.
KEYWORDS: Mais Educação (More Education) Program. Full-time School program. Contemporary Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de leituras e análises sobre o Programa Mais Educação (PME) e a escola de Tempo Integral. Essa discussão se faz necessária devido ao contexto educacional na atualidade. Percebe-se que a educação desde a chegada dos jesuítas ao Brasil tem passado por momentos de perdas e avanços.

Muitas foram as ações governamentais que buscaram incentivar e apoiar uma educação que abrange todos os cidadãos. No que tange a qualidade e equidade essas são propostas que precisam ser discutidas e executadas de acordo com cada realidade.

Pensando em contribuir para esse processo este trabalho aponta como objetivos: entender o que é o Programa Mais Educação e Escola de Tempo Integral e analisar quais são os critérios necessários para a implantação desses programas governamentais.

Essa pesquisa teve como método de investigação a análise bibliográfica.

Foi possível concluir que o Programa Mais Educação, assim como a execução da Escola de Tempo Integral vêm ao encontro das necessidades da sociedade atual que necessita de uma educação pública, essas ações visam um melhor desempenho educacional e possibilita aos educandos terem acesso à educação, cultura e lazer.

METODOLOGIA

Tendo em vista a relevância desta pesquisa para a educação, a análise metodológica deste trabalho se deu por meio de uma pesquisa de abordagem de análise bibliográfica.

Nessa premissa, buscou-se a realização de uma revisão da literatura existente sobre o tema, em pesquisa realizada em sites, livros, documentos, legislações, dentre outras referências bibliográficas.

Para a realização desta pesquisa buscou-se por meio de palavras-chave fazer-se uma seleção dos documentos disponíveis nos meios eletrônicos. Depois de realizado o

download optou-se por uma leitura em todos os documentos baixados e novamente foi realizado um critério de seleção. Nessa etapa, a seleção ocorreu por datas mais recentes, autores conhecidos e assunto relevante que viesse a agregar o trabalho.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação (PME) é um programa que tem como escopo proporcionar, no contraturno escolar, aulas diferenciadas que incentivem os alunos a participarem das atividades escolares, fazendo com que haja menos evasão escolar e repetência. Além das matérias regulares como português e matemática, os alunos têm acesso à cultura e lazer com aulas de dança, xadrez, natação, etc. Essas informações constam no documento Mais Educação Passo a Passo, do Ministério da Educação e Cultura:

> O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa **Dinheiro Direto na Escola** (PDDE) do **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** (FNDE) para as escolas prioritárias. As atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes **macrocampos** : • Acompanhamento Pedagógico; • Meio Ambiente; • Esporte e Lazer; • Direitos Humanos em Educação; • Cultura e Artes; • Cultura Digital; • Promoção da Saúde; • Educomunicação; • Investigação no Campo das Ciências da Natureza; • Educação Econômica (BRASIL. MEC, 2009, p.05, **grifo nosso**).

Assim, de acordo com o Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Ministério da Educação e Cultura (2010), a Escola de Educação Básica é considerada Escola de Tempo Integral, quando ela possui jornada escolar igual ou superior a sete (7) horas diárias, oferecendo, além da matriz curricular comum, atividades que vêm ao encontro dos macrocampos propostos, desenvolvidas como oficinas agregadoras de conhecimento. No entanto, esse programa é apenas um pré-projeto para a efetivação da Escola de Tempo Integral, em que cada escola recebe uma verba do governo para custear as despesas e monitores para ministrar aulas diferenciadas.

Em consonância com as palavras transcritas no documento Ministério da Educação e Cultura - Manual Da Educação Integral Para Obtenção De Apoio Financeiro Através Do Programa Dinheiro Direto Na Escola, o programa possui como intuito diminuir a desigualdade social, levar cultura e lazer a todas as crianças em especial às crianças que frequentam escolas com baixo IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, diminuir a evasão escolar e garantir um futuro melhor aos jovens de hoje (BRASIL MEC, 2010).

O Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Ministério da Educação e Cultura, aponta que a Educação de Tempo Integral busca, em meio à ampliação da jornada escolar e

currículo diversificado a formação dos discentes, contando com a participação da família e comunidade para essa estratégia obter sucesso.

> O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma **estratégia** do Governo Federal para **induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral** (BRASIL. MEC, 2010, p. 01, **grifo nosso**).

Esse Programa tem como objetivo fazer com que mais pessoas tenham acesso à educação e que seja de qualidade, onde além de ensino, aprendizagem possam usufruir de cultura e lazer. Este Programa tem como foco diminuir as desigualdades sociais existentes na comunidade, através da educação que valoriza a diversidade cultural.

Pensando neste propósito, o Governo Federal tem desenvolvido projetos que levem crianças e adolescentes a vivenciarem esta faceta entre os muros das escolas públicas. O Programa Mais Educação e a Escola em Tempo Integral vem tentando conquistar a utopia de uma educação de qualidade com equidade e eficiência. Várias são as tentativas dos órgãos governamentais para esta efetivação.

O Programa Mais Educação está inserido em uma das ações do PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação que tem como prioridade o incentivo à Educação Básica, com iniciativas que buscam o sucesso e a permanência do aluno na escola (NUNES, 2010). Contudo, para garantir isso é importante salientar que as aulas devem ser diferenciadas e atrativas aos olhos dos alunos e de sua comunidade.

Nessa etapa, com base no documento do Ministério da Educação e Cultura - Mais Educação Passo a Passo, não são os professores regentes que ministram as aulas no contraturno, são monitores, podendo ser eles pais de alunos, acadêmicos ou pessoas comuns da sociedade que se identificam com as oficinas a serem trabalhadas. Para o Ministério de Educação e Cultura, a educação é entendida com equidade, onde todos têm acesso a ela, tendo, com isso, a oportunidade de se desenvolver em suas múltiplas dimensões, tendo, portanto, o direito de viver uma vida digna em sociedade (BRASIL MEC, 2009).

Segundo o documento Mais Educação Passo a Passo, do Ministério da Educação e Cultura (2009), o objetivo do Governo, ao inserir a Escola de Tempo Integral ou o Programa Mais Educação, é aumentar o tempo de permanência nas escolas de quatro para sete horas diárias, proporcionando aos alunos oportunidade de terem um futuro melhor.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, em seu documento Mais Educação Passo a Passo no contraturno escolar, esses jovens terão acesso a outras aulas/oficinas que poderão auxiliar no desempenho profissional. Nas aulas de violão e artesanato, por exemplo, são muitas oportunidades para se findar o ano com saberes que poderão ajudar na renda familiar e, futuramente, proporcionar aos alunos oportunidade de

emprego (BRASIL MEC, 2009).

Esse Programa oferece essa modalidade de ensino às escolas que apresentam baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), situadas em bairros considerados periféricos e de vulnerabilidade social.

Conforme o Ministério da Educação e Cultura em seu documento Mais Educação Passo a Passo, as atividades desenvolvidas nas Escolas de Tempo Integral são organizadas em oficinas que abordam os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Culturas e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências Natureza e Educação Econômica (BRASIL MEC, 2009).

Esses macrocampos, por sua vez, têm como objetivo agregar conhecimentos aos discentes de forma atrativa. Cada oficina tem o escopo de propiciar para comunidade escolar oportunidades de formação humana, cultura e lazer, bem como inibir a evasão escolar, sendo oferecidas no contraturno do aluno, assim, como esclarece o documento do Ministério da Educação e Cultura - Mais Educação Passo a Passo:

> **Educação Integral** traduz a compreensão do **direito de aprender** como **inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária** e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as **múltiplas dimensões do ser humano** e a **peculiaridade** do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL MEC, 2009, p. 04-05, **grifo nosso**).

Nessa perspectiva de educação integral, espera-se que os alunos possam ao final do ciclo estar capacitados para a vida em sociedade, sendo cidadãos críticos e capazes de defenderem seus interesses. No entanto, especificamente no que tange a matriz curricular da escola em foco, percebe-se a falta de conhecimento ou entendimento sobre as atividades que devem ser trabalhadas no contraturno escolar. Esta escola apresenta como matriz curricular os seguintes componentes:

NÚCLEO COMUM	PARTE DIVERSIFICADA
CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS • História; • História de Mato grosso; • Filosofia; • Sociologia; • Geografia; • Geografia de Mato Grosso.	OFICINAS OPCIONAIS • Informática Integrada às Práticas Pedagógicas; • Atividades Artísticas e Culturais; • Saúde e Meio Ambiente; • Empreendedorismo.
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA • Matemática; • Ciências Físicas e Biológicas; • Iniciação aos experimentos e à pesquisa científica.	

Tabela 2 - Matriz Curricular Escola Período Integral

Fonte: Adaptado pela autora

Observa-se que a parte diversificada do currículo da Escola de Tempo Integral é caracterizada por quatro disciplinas que estão dentro dos macrocampos: Culturas e Artes, Meio Ambiente, Educação econômica e Cidadania e Inclusão Digital. Esse ideal está presente na Constituição Federal/88, nos artigos 205, 206 e 227:

> **Art. 205.** A **educação**, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento** da pessoa, seu preparo para o exercício da **cidadania e sua qualificação para o trabalho**.
>
> **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC n° 19/98 e EC n° 53/2006) I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – **liberdade de aprender**, **ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber**; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; **Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, **o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade** e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (EC n° 65/2010) (BRASIL, 2012, p.34 e 36, **grifo nosso**).

Os artigos da Constituição Federal de 1988 apresentam-se como aparato para se trabalhar com a Escola de Tempo Integral, ou seja, eles deixam claro os direitos em relação à qualidade do ensino, objetivando-se uma Educação de Tempo Integral. Apontando a educação como qualificação dos alunos, tanto no aspecto cognitivo, quanto para o aspecto de formação e qualificação para o mercado de trabalho, destacando a permanência dos alunos nas escolas, assim como garantindo a eles o direito à educação, alimentação, saúde e lazer.

Nessa perspectiva de educação, a Escola de Tempo Integral tem como escopo proporcionar aos seus alunos todos esses direitos garantidos pela Lei Maior.

Nesse viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 discute a educação em tempo integral em seu art.34, parágrafo 2°, colocando que fica a critério de cada estabelecimento de ensino trabalhar em tempo integral, ressalvando que a jornada escolar do ensino fundamental terá quatro horas de ensino em sala de aula, ou seja, no contraturno devem ser trabalhadas aulas afins com as necessidades de cada escola, desde que elas respeitem a matriz curricular ofertada pelo governo para a implantação da Escola de Tempo Integral (SABATOVSK, 2012).

Cabe lembrar, que a carga horária ofertada na Escola de Tempo Integral deve obedecer ao art. 24 da LDB/96, onde estabelece que:

> **Art. 24.** A **educação básica**, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a **carga horária** mínima anual será de **oitocentas horas**, distribuídas por um mínimo de **duzentos dias de efetivo trabalho escolar**, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (SABOTOVSK, 2012, p. 25, **grifo nosso**).

Segundo a Resolução sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI, do documento do Ministério da Educação e Cultura, essa lei deve ser respeitada também no currículo da Escola de Tempo Integral, embora a matriz curricular difira da escola que atende seus alunos em dois turnos, essa carga horária deve ser seguida. Nesse sentido, fica a critério de cada gestão estipular a carga horária de cada disciplina, mesclando sempre a matriz curricular comum com os componentes da base curricular diversificada (BRASIL MEC, 2016).

A importância de se concretizar a Educação em Tempo Integral é fundamental, dessa forma é preciso que toda a comunidade escolar tenha ciência desse Programa e do modo como ele deve acontecer.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Na década de 1980, durante o governo de Leonel Brizola, na cidade de Rio de Janeiro, nasce a Escola de Tempo Integral (CIEPs)[1], pensada por Anísio Teixeira, um dos percursores do movimento da Educação Nova, o Manifesto dos Pioneiros (1932),

1 CIEPs- Centros Integrados de Educação Pública (MOL, 2009, p.18).

juntamente com Darcy Ribeiro. Para MOLL (2009, p.18), “essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação de Tempo Integral se caracteriza pela ideia de uma formação ‘mais completa possível’ para o ser humano”.

No entanto, o pensamento de Escola Integral antecede esta data, assim como coloca Moll ainda no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira. Nos anos 60, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros nomes foram convocados pelo então governo para criar um modelo de educação para todo o Brasil. Neste intuito, foi criado um modelo de educação inspirado naquele já existente na cidade de Salvador na década de 1950 (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), porém, “mais evoluído”, em relação ao modelo de educação de Salvador, sendo chamado de Educação Integral (MOLL, 2009).

Buscando contemplar esta formação almejada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 assegura e estabelece, em seus artigos 34 e 87 a ampliação das escolas para o regime de tempo Integral. Deste modo, a Escola de Tempo Integral tem como objetivo para sua execução assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade, assim como, esclarece que o objetivo da Escola de Tempo Integral ao ser implantada é o de melhorar a qualidade da educação, e consequentemente, da sociedade, apostando em uma educação multidimensional, nas variadas esferas que a educação integral venha a oferecer e não apenas em uma educação que é caracterizada pelo cognitivo (OLIVEIRA; KISS, 2014).

Partindo de tais anseios, com base no documento do Ministério da Educação e Cultura - Mais Educação Passo a Passo, a Escola de Tempo Integral é uma consequência do até então sucesso do Programa Mais Educação, haja vista que a escola participante desse Programa demonstrou, através de comprovações teóricas (documentos) e prática (aulas), o sucesso absoluto tanto na qualidade do Programa quanto na quantidade de alunos participantes (BRASIL MEC, 2009).

Segundo CEINT: Coordenação de Educação Integral, do Ministério da Educação e Cultura, a educação ofertada na Escola Integral deve pautar-se em um conjunto de propostas que leve o aluno a permanecer na escola durante um tempo superior ao até então “normal”. Trazendo para o aluno uma melhoria na educação (BRASIL MEC, 2012).

> Só faz sentido pensarmos na **ampliação da jornada escolar**, ou seja, na implantação de **escolas de tempo integral**, se considerarmos uma concepção de educação integral em que a perspectiva de horário expandido represente uma **ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras**. Mais que isso, é preciso que tal ação possa tornar a progressão do estudante no sistema de ensino êxitos (BRASIL. MEC, 2012, p. 04, **grifo nosso**).

Neste contexto, entende-se, com a concretização da Escola Integral, que conseguiram alcançar os objetivos proposto pelo Programa Mais Educação, em que uma de suas propostas era garantir a permanência do aluno na escola e assim se diminuir a evasão escolar. Nessa nova etapa da Educação em Tempo Integral as aulas oferecidas no

contraturno são ministradas por professores e não mais por monitores, como acontecia no Programa Mais Educação (BRASIL MEC, 2009).

A educação de Tempo Integral tem a oportunidade de trabalhar com uma matriz curricular diversificada e atrativa. Nesse modelo de ensino, a escola possui além de sua base nacional curricular comum[2], diversas outras atividades a serem desenvolvidas dentro da escola, apostando em uma aprendizagem significativa para o aluno.

Silva (2007) retoma as ideias de Ausubel, que fala sobre a aprendizagem significativa. Segundo ele, essa aprendizagem é aquela que faz sentido para o aluno. Nesta aprendizagem, ele consegue assimilar o porquê está aprendendo determinado conteúdo.

Partindo dessa premissa, Mckernan (2009) fala que o currículo deve levar o aluno a resultados inesperados, ao invés daqueles já previstos. O autor fala que "um currículo abrange o planejamento e a implementação de experiências educacionais por meio de procedimentos cuidadosamente orquestrados feitos a partir de uma seleção criteriosa da cultura" (MCKERNAN, 2009, p. 22).

O autor argumenta que o currículo deve fazer parte da vida social dos alunos, trazendo aprendizado para eles. Connelly e Claninin, 1988 *apud* (MCKERNAN, 2009, p.32 e 33), apresentam o currículo sob um olhar profundo, segundo o autor:

> **Um currículo** pode se tornar o programa de ação de uma vida. Ele **pode significar os caminhos que nós seguimos e os caminhos que pretendemos seguir.** Nesse sentido amplo, o currículo pode ser visto como a experiência de vida de uma pessoa (MCKERNAN, 2009, p.32 e 33, **grifo nosso**).

O currículo na escola também é entendido como ferramenta de formação do cidadão enquanto pessoa. Ele pode servir de base para outras atividades que poderão desenvolver no futuro. Para o Ministério da Educação e Cultura em seu documento Mais Educação Passo a Passo (2009), as oficinas trabalhadas na Escola de Tempo Integral devem servir de base para o aperfeiçoamento desses jovens para o mercado de trabalho.

Trabalhar com a base curricular comum juntamente com as disciplinas compostas por meio dos macrocampos da Escola Integral, requer colocar a Escola de Tempo Integral, como uma escola interdisciplinar, sendo entendida como interdisciplinaridade curricular.

Para Fazenda (1998), a interdisciplinaridade curricular "exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto as contribuições que podem dar e que devem existir em um processo de formação" (FAZENDA, 1998, p. 57-58). Todavia as palavras da autora vêm ao encontro do escopo da educação de Tempo Integral, uma vez que essa educação busca entender as disciplinas como ferramentas da formação do cidadão.

Neste sentido, não existe uma disciplina melhor que a outra, todas tem sua significância, porém, quando trabalhadas de forma interdisciplinar conseguem um resultado

2 **Art. 26.** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (SABATOVISK, 2012, p.26).

superior para a concepção de Educação Integral (FAZENDA, 1998).

Trabalhar de maneira interdisciplinar os conteúdos propostos permite que alunos e professores não desenvolvam atividades isoladas e fragmentadas e sim um trabalho significativo levando-os a um trabalho diversificado, porém buscando atender um objetivo estabelecido. Assim, a Escola de Tempo Integral tem o intuito de colocar em prática todas as formas significativas de aprendizagens dentro do ambiente escolar, oferecendo além de conhecimentos escolares, conhecimentos de vida a partir das atividades diversificadas que esse modelo de ensino possibilita.

CONCLUSÃO

O intuito desta pesquisa surgiu da necessidade de se discutir a Educação em Tempo Integral, haja vista que esse modelo de educação vem crescendo a cada dia e nas mais diversas realidades sociais.

Foi possível perceber durante a pesquisa que a Escola de Tempo Integral vem ao encontro das necessidades educacionais em que o Brasil se encontra. No entanto, é preciso um olhar mais criterioso do governo ao se implantar essa educação, pois muitas escolas precisam ser adaptadas para receber os alunos sete horas ou mais diárias, além de capacitar os profissionais da educação para essa realidade.

Essa iniciativa possibilita de fato aos alunos uma oportunidade de um futuro melhor, pois eles além de estudarem as disciplinas já conhecidas do currículo comum ainda tem a oportunidade de aprenderem com as oficinas oferecidas como violão, artesanato e outras, podendo ainda se aperfeiçoar e fazer dessa oportunidade um futuro melhor.

Nessa conjectura, observa-se que no que tange a qualidade da educação brasileira o Programa Mais Educação e como consequência dele a Escola de Tempo Integral não é suficiente para mudar o cenário educacional. É necessário mais que horas excedentes para uma qualidade com equidade, é preciso um espaço adequado, que venha a comportar os alunos, as novas oficinas, bem como uma capacitação para os profissionais da educação.

É imprescindível que todos, pais, alunos, professores e comunidade saibam o papel da Escola de Tempo Integral, é preciso que se entenda que a proposta ultrapassa as horas excedentes, ela tem como escopo mais conhecimento e nas mais diversas esferas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Portaria nº. 035/2016/gs/seduc/mt Implantação de Educação Integral em Tempo Integral, para Educação Básica/MT.** 2016. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/SiteAssets/Paginas/Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-em-Tempo-Integral/PORTARIA%2%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INTEGRAL%20EM%20TEMPO%20INTEGRAL.pdf> Acesso em: 28 maio 2016.

_____. **CEINT:** Coordenação de Educação Integral. Manual de Dúvidas. 2012. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2013/09/manualdedvidasdeeducaointegral-DF.pdf> Acesso em: 28 out. 2015.

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil.** 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ouvidoria/documentos/constituicao-brasileira > Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. **Manual Da Educação Integral Para Obtenção De Apoio Financeiro Através Do Programa Dinheiro Direto Na Escola** Pdde/Integral, No Exercício De 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **Resolução SE 6, de 19-1-2016**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. São Paulo, 2016. Disponível em:<http://www.dersv.com/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_6_2016_Organizacao_curricular_EF_ETI.pdf> Acesso em: 26 maio 2016.

_____. MEC. **Programa Mais Educação Passo a Passo.** 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf> Acesso em: 18 nov. 2015.

FAZENDA, Ivani. **Didática e Interdisciplinaridade**. 10° ed. São Paulo: Papirus, 1998.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação**: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOLL, Jaqueline (org.). **Série Mais Educação Educação Integral**. Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em: 26 maio 2016.

NUNES, Alessandra Medeiros. **Um Estudo Sobre o Programa Mais Educação, no Contexto das Políticas Educacionais para o Município de Recife, no Período de 2008 a 2010**. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0017.pdf> Acesso em: 26 maio 2016.

OLIVEIRA, Ozerina Victor; KISS, Rita de Cássia Santana. **Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Currículo Integrado**: Uma Análise a partir de uma Escola pública. Mato grosso, 2014. Disponível em: < http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_21/artigo_21/119_136.pdf> Acesso em: 26 maio 2016.

SABOTOVSK, Emílio. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2 ed. Curitiba: s.n. 2012.

SILVA, Maria da Glória Silva e. **Psicologia da educação I**. 2007. Disponível em: <http://busca.unisul.br/pdf/88262_Maria.pdf> Acesso em: 28 maio 2016.

CAPÍTULO 24

UM OLHAR PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Data de aceite: 01/07/2021

Natanielly de Paula Freitas
Graduação em Pedagogia pela Facudades Ajes do vale do Juruena (2016). Cursando Pós-Graduação em Educação e Educação de Tempo Integral Perspectivas e Desafios pela Faculdade Fael.

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite
Doutoranda em Educação UNESP SP. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Mileide Terres de Oliveira
Graduação em Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas. Pós-graduada em LIBRAS. Mestre em Linguística (UNEMAT). Doutora pelo Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atua como professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/Libras do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) campus Juína-MT.

Juliano da Cruz Silva
Especialista em Direito Público; Mestrando em Direito pela Universidade de Ribeirão Preto-UNAERP. Procurador Geral do Município de Juína MT

Esse artigo é parte integrante do "Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Pedagogia do Instituto Superior de Educação da AJES, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia" (2016), intitulado como: Análise da educação de tempo integral em uma escola Municipal na cidade de Juína MT.

RESUMO: A história da educação brasileira se inicia com a chegada dos primeiros jesuítas, esses por sua vez tinham como objetivo principal a catequização indígena, a fim de conquistar mais fiéis para a igreja católica. Esse fato datou a história da educação no Brasil e a partir daí muitos outros acontecimentos contribuíram para a educação que a sociedade tem nos dias atuais. Este estudo busca refletir a história da educação no Brasil, com esse propósito aponta como objetivos: entender como se estabeleceu todo o processo histórico da educação brasileira; analisar quais fatos contribuiu para uma educação leiga e quais foram os principais percursores da educação no Brasil. Para tal, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica. Os resultados apontaram que foram muitos os acontecimentos que contribuíram para a educação que se encontra no contexto atual.
PALAVRAS - CHAVE: História da Educação. Principais fatos da educação Brasileira. Manifesto dos Pioneiros.

ABSTRACT: The history of Brazilian education begins with the arrival of the first Jesuits, which had as main objective the indigenous catechization, in order to gain more faithful to the Catholic Church. This fact dated the history of education in Brazil and in the sequence; many other events contributed to our present society. This study reflects the history of education in Brazil and aimed understand how settled the historical process of Brazilian education; what facts contributed to a secular education; which was the main precursors of education in Brazil. For this, we used a literature review. Our results

showed that many events contributed to current education.
KEYWORDS: History of education. Main facts of Brazilian education. Manifesto of the Pioneers.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de leituras e análises referente ao processo de educação no Brasil. Ainda nos dias atuais a educação brasileira encontra-se caminhando em passos lentos, muitas são as tentativas governamentais para oferecer uma educação igualitária e de qualidade para toda a sociedade.

É relevante discutir o processo histórico da educação brasileira, que se iniciou com a chegada dos padres jesuítas. Muitos foram os retrocessos e avanços nesse processo, mas, nesse trabalho, serão destacados apenas alguns dos principais acontecimentos.

Nesta pesquisa procurou-se responder à seguinte questão: Como se estabeleceu o processo histórico da educação brasileira? Tendo como objetivo principal: entender como se estabeleceu todo o processo histórico da educação brasileira e os objetivos específicos: analisar quais fatos contribuiu para uma educação leiga e quais foram os principais percursores da educação no Brasil.

Essa pesquisa se justifica por levar ao leitor de uma forma clara e concisa os principais acontecimentos que marcaram a história da educação brasileira, e assim levá-lo a entender melhor a educação nos dias atuais.

METODOLOGIA

A metodologia é o caminho a ser percorrido para coletas de dados acerca de algum assunto. Assim, busca-se, através de questionários, observação empírica e pesquisas bibliográficas, entender como acontece e como aconteceu determinado assunto, e as ideias de alguns autores que discutem essa temática. Nesse propósito, esse trabalho tem como linha de investigação a pesquisa bibliográfica.

Segundo Rodrigues (2007, p.01),

> A metodologia científica é um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de uma maneira sistemática (RODRIGUES, 2007, p. 01).

Primeiramente foram realizadas pesquisas em sites acadêmicos, tais como: Scielo, Google Acadêmico, e outros, com o intuito de selecionar trabalhos que viessem ao encontro da temática proposta para essa discussão.

Foram utilizadas algumas palavras-chave, podendo ser destacas para essa pesquisa: História da educação, Educação Jesuítica, Educação Colonial, Educação, Leiga, Manifesto dos Pioneiros, etc. Depois de realizado os *downloads*, foram feitas leituras em

todos os trabalhos já pré-selecionados, posteriormente foi feito uma nova seleção, dentre os critérios de seleção destaca-se os autores e obras reconhecidas, além de selecionar somente aqueles artigos, teses, livros e outros que discutissem de forma clara o assunto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

De fato, desde o descobrimento do Brasil, em 1500, a educação brasileira passou por momentos de conquistas e perdas no que tange à qualidade do ensino. Dessa forma, é nítido que a educação que se tem hoje ainda busca seu espaço em direção a uma educação que garanta a eficácia no ensino e seja capaz de interferir na sociedade (GHIRALDELLI, 2001).

Segundo Piletti e Piletti (1990), o processo histórico de educação brasileira começa com a vinda da Companhia de Jesus ao Brasil, fundada por Inácio de Loyola (1491-1556). Essa Companhia foi criada quando os fiéis (burguesia e reis) da Igreja Católica se revoltaram contra suas ações que, entre tantas se destacava a venda de indulgências[1], nascendo naquele momento a Reforma Protestante.

No século XV, a burguesia e a realeza buscavam cada vez mais o poder e a riqueza, no entanto, esse ato era condenado pela Igreja, embora ela mesma tivesse grandes riquezas e propriedades. Dessa forma, nasce a revolta contra a Igreja Católica, pois segundo Apolinário (2007, p.110) "tais mudanças foram fundamentais para que as críticas se transformassem em rupturas e levassem a reforma religiosa do século XVI". Inácio de Loyola, observando que a Igreja perdia seus fiéis, fundou, então, a Companhia de Jesus, que buscava, através da educação missionária, conquistar novos fiéis.

A Reforma Protestante teve início no século XVI, quando o monge alemão Martinho Lutero se revoltou contra as ações da Igreja Católica. Nesse sentido, Silveira (2007, p. 26) sustenta que:

> Sob a **influência de Martinho Lutero**, os quatro pilares da Reforma Protestante do século XVI – Solo Christo, Sola Fide, Sola Gratia e Sola Scriptura - passaram a figurar os ensinamentos de que a salvação, a justificação, acontece Somente por Cristo (não mais junto com Maria), Somente pela fé (não mais pelas obras), Somente pela graça (não mais pagando) e Somente pelas Escrituras (não mais pela tradição e nem pela interpretação da Bíblia que a direção da igreja ensinava) (SILVEIRA, 2007, p. 26, **grifo nosso**).

Em 1549, os jesuítas abarcaram para o Brasil, juntamente com o primeiro Governador dessa colônia, Tomé de Sousa. A Companhia de Jesus chefiada pelo Padre Manoel de Nóbrega[2], tinha como objetivo expandir a fé cristã e a educação dos povos

1 Em 1517 o papa Leão X decretou a venda de indulgências, que assegurariam o perdão dos pecados de uma pessoa em troca de uma quantia de dinheiro. O dinheiro seria usado no término da construção da basílica de São Pedro, em Roma (APOLINÁRIO, 2007, p.110).

2 Manoel da Nóbrega nasceu na região do Minho, em Portugal, em 1517. Estudou nas universidades de Salamanca e Coimbra. Entrou para a Companhia de Jesus em 1544, três anos após formado. Em 1552 saiu da Bahia e veio para São Paulo, onde fundou o Colégio São Paulo na aldeia de Piratininga, a futura cidade de S. Paulo. Morreu no Rio de Janeiro em 1570. (GHIRALDELLI JR, 2001, p.13).

nativos, tentando conquistar novos fiéis para a Igreja Católica. Nesse intuito, "ao mesmo tempo em que ensinavam as primeiras letras e a gramática latina, ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus" (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 135). Nesse sentido, Rossi, (2009) observa que:

> Falar de **educação** na sociedade **colonial brasileira** é falar de como os homens se educavam, os **valores e virtudes** a serem favorecidos, os vícios a serem evitados, os saberes considerados fundamentais para o exercício da vida comum ou da vida letrada, tudo isso em meio a um contexto em que o Brasil, enquanto nação, não existia ainda, pois **predominavam a política, a economia, a cultura portuguesas**. (ROSSI, 2009, p.32, **grifo nosso**).

Os jesuítas possuem grande importância no processo histórico da educação brasileira. Com a vinda dessa Companhia para o Brasil, começam os primeiros passos da história da educação brasileira. Ao se instalarem com suas caravanas, primeiramente em Salvador, onde chegaram em 1549, e rapidamente por diversas partes do território brasileiro, vão transformando o estilo de vida tropical em europeu (SILVEIRA, 2007).

A catequização dos povos nativos (indígenas) se deu por meio da leitura e escrita. Neste intuito, para atrair as crianças nativas, os jesuítas as colocavam para desempenhar esse papel. Para Piletti e Piletti (1990, p.135- 136), "só seria possível catequisar os índios, os filhos dos senhores de engenho, os colonos e os escravos convertendo-os a fé católica se primeiramente esses soubessem ler e escrever". Assim, surgi a escola de primeiras letras no Brasil.

Nessa época, o ensino era destinado somente aos filhos dos colonos, do sexo masculino, pois, nesse período, a educação feminina era voltada somente as "boas maneiras e prendas domésticas" (TRINDADE, [200?]).

A Companhia de Jesus também foi a responsável pela criação dos ensinos secundário e superior no Brasil, com o objetivo de formação religiosa, porém, os filhos da elite se viam obrigados a estudarem nesse sistema de ensino voltado para a religião, pois eram os únicos colégios disponíveis (GHIRALDELLI JR, 2001).

Conforme as pertinentes ideias de Trindade ([200?]), desde o período colonial já se observava a discrepância entre as classes sociais, visto que a educação que visava um ensino mais rigoroso e preparatório para as universidades era destinada à formação da elite.

De acordo com as palavras de Piletti e Piletti (1990, p.136), o ensino secundário abrangia três cursos, sendo eles: "o curso de Letras, Filosofia e Ciências, já os cursos superiores eram destinados às disciplinas de Teologia e Ciências Sagradas, voltados para a formação de sacerdotes". Além das escolas de primeiras letras, a Companhia de Jesus organizou mais uma forma de se manter no poder no que se refere a educação, e elaborou um plano de ensino denominado "*Ratio Studioriom*[3]". Esse sistema era uma forma de

3 O *Ratio Studiorum* era a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus (1599), baseado na cultura europeia. Consistia em aulas elementares de Humanidades, Filosofia (Artes), e Teologia, possibilitando a obtenção dos

organização dos estudos utilizado pela Companhia de Jesus.

Os jesuítas foram os percursores da educação movidos pela fé cristã e sentimentos religiosos. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal[4], a educação brasileira entrou em declínio e rupturas. Diante desse novo contexto, estabeleceu-se no Brasil as aulas régias de Latim, Grego e de Retórica, que, segundo Piletti e Piletti, (1990, p.137) "nem de longe chegaram a substituir o eficiente sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus".

Esse novo momento da educação, as aulas régias[5], ficou conhecido como a Reforma Pombalina, devido à expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Para Aranha (2006, p.175), ao "expulsar os jesuítas, instituiu naquele mesmo ano a educação leiga, com responsabilidade total do Estado", ou seja, educação voltada para o ensino pedagógico e não mais para a catequização.

Nesse momento educacional, com a educação sendo responsabilidade do Estado, o ensino passa a servir aos interesses de quem governa, deixando de ser voltada aos interesses da Igreja, passando a ser mais próxima dos ideais iluministas[6], buscando-se um ensino pedagógico (GHIRALDELLI JR, 2001).

A educação brasileira, após a expulsão dos padres jesuítas, passa a ser definida através do conhecimento intelectual, e não pelo viés religioso. Porém, após a expulsão dos jesuítas, o ensino brasileiro entrou em rupturas, pois, "deixam de existir, repentinamente, dezoito estabelecimentos de ensino secundário e cerca de 25 escolas de ler e escrever" (PILETTI; PILETTI, 1990, p.139).

A vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, mudou o cenário da educação brasileira. Nesse tempo, a França liderada por Napoleão Bonaparte decide invadir Portugal. Por este motivo, a Família Real decidiu vir para o Brasil. Após a sua instalação no Rio de Janeiro, o Brasil passou a ser sede do reino português. D. João VI criou alguns cursos profissionalizantes, Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico, e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia. O ensino do império foi dividido em três níveis: primário, secundário e superior (GHIRALDELLI JR, 2001).

---

títulos de bacharel, licenciado e mestre em artes (TRINDADE, [200?], p. 02).

4 Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras e, em seguida, transformado em Marquês de Pombal (1699-1782), foi o Primeiro Ministro de D. José I. Marcou o século XVIII e o absolutismo régio através de uma política de concentração de poder com o objectivo de restabelecer a economia nacional e resistir à forte dependência desta relativamente à Inglaterra (GHIRALDELLI, 2001, p.14).

5 Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja: os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a "escola" para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino (GHIRALDELLI JR , 2006, p.27)

6 O século XVIII conheceu várias revoluções. A Revolução Industrial, a Revolução Francesa e também a Revolução Intelectual. O auge da Revolução Intelectual em Filosofia se deu com o Iluminismo, também chamado de "Ilustração" ou "Filosofia das Luzes". Esse movimento iniciado na Inglaterra e rapidamente difundido pelo norte da Europa, condenava o Antigo Regime, combatendo assim o absolutismo monárquico, que era considerado um sistema injusto por impedir a participação burguesa nas decisões políticas e impedir a realização de seus ideais. Combatia também o mercantilismo, que impedia à livre iniciativa e o desenvolvimento espontâneo do capitalismo e o poder da igreja, pois esse poder baseava-se em verdades reveladas pela fé. Isso se chocava com a autonomia intelectual defendida pelo racionalismo iluminista (SILVA *et al*, 2001, p.08).

O ensino primário ou elementar ficaria destinado à população rural, sendo essa, até esse momento, a população mais predominante. O ensino secundário estaria voltado a uma educação preliminar ao ensino superior, ficando ainda mais propedêutico quando, em 1837, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Colégio D. Pedro II. Sob o poder da Coroa, esse colégio servia de padrão aos demais e visava uma educação elitista. Já o ensino superior que o Brasil oferecia era mais uma vez voltado aos interesses da Coroa, visto que esse ensino visava formar oficiais para o exército e marinha, com o propósito de defesa para a colônia brasileira (ARANHA, 2006).

No entanto, esse novo modelo de educação que D. João VI implanta no Brasil nada mais vinha a atender do que seu próprio interesse e necessidades do governo, pois o ensino primário, assim como o ensino profissionalizante perdia espaço para os cursos secundários e superiores, que por sua vez, passaram a ser privilegiados pelo governo (ARANHA, 2006).

Nesta perspectiva, o período Joanino foi um marco no processo de educação, ganhando avanços consideráveis que possibilitou o crescimento educacional no Brasil daquela época. No entanto, esses avanços eram elitistas.

Surge o período imperial (1822-1888), marcado pela volta da Família Real para Portugal, pela Proclamação da Independência em 1822, por D. Pedro I, que assume o trono e a primeira Constituição Brasileira de 1824 (GHIRALDELLI JR, 2001).

Na Constituição de 1824, segundo Aranha (2006, p.222) “mantiveram-se o princípio de liberdade de ensino sem restrições e a intenção de instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. No entanto, embora essa Constituição abordasse em seu texto um sistema nacional de educação, isso não acontecia na prática, devido aos vários problemas econômicos, técnicos e políticas desse período.

A falta de recursos para se construir escolas e adquirir materiais pedagógicos afetou a educação. A falta de professores também era outro problema enfrentado neste período, instalando-se então o Método Lancaster. Este ensino, segundo Ghiraldelli Jr (2001), acontecia de forma “mútua”, ou seja, aqueles alunos mais adiantados ajudavam aqueles menos adiantados, trabalhando como se fossem monitores dos professores. Segundo Aranha (2006), o Método Lancaster recebe este nome em consideração ao seu percursor: o pedagogo Joseph Lancaster.

Esse é um método inglês criado para atender o maior número de alunos com pouquíssimo gasto. É importante evidenciar que os monitores surgiram em meio a uma necessidade apresentada durante o período imperial, e que esse cargo ainda é exercido por muitos alunos nos dias atuais, tralhando de forma conjunta com os professores no intuito de proporcionar a mais pessoas um conhecimento maior.

Segundo Nascimento *et al* (2012), D. Pedro II para tentar reverter os prejuízos no processo de educação promove a descentralização do ensino, passando a responsabilidade para as Províncias, ficando apenas a educação superior sobre o poder do governo central.

A Primeira República (1889-1929) é lembrada pelo fim do voto censitário[7], pela urbanização das cidades, pela descentralização do poder e o fim dos títulos de nobreza. O modelo político que passa a vigorar é o presidencialista (GHIRALDELLI JR, 2006).

O voto censitário dava o direito a apenas algumas pessoas de votar, ficando nas mãos da elite, a classe dominante. No entanto, após a Primeira República, o direito ao voto foi alterado através da Reforma da Constituição de 1824 pela Lei Saraiva. Ela garantia o direto ao voto direto através do Decreto n° 3.029, de 9 de janeiro de 1881, porém conseguiu afastar ainda mais a população do direito ao voto, pois a partir dela os analfabetos não tinham direito de votar (FERRARO, 2013).

Esse período, segundo Aranha (2006, p.294), também é "designado como República Velha, República Oligárquica, República dos Coronéis". Para a autora, esta forma de se referir ao governo descrevia as características da época, ou seja, sempre prevalecia o poder nas mãos dos fazendeiros, coronéis ou pessoas de influência. Segundo Ghiraldelli Jr:

> A Primeira República durou quarenta anos. Foi a época da **política café com Leite**. Grupos de proprietários e homens influentes em **Minas gerais** (coronéis do leite) e em **São Paulo** (barões do café) se alternaram no controle da presidência da República (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 39, **grifo nosso**).

Para Vieira ([200?], p.06), essa fase pode ser caracterizada como a alternância de poder, pois o governo era liderado somente através desses dois grupos, sendo eles o Partido Republicano Paulista-PRP e o Partido Republicano Mineiro-PRM, passando então a ser chamado de período do governo como Republica Café com Leite.

No que tange ao ensino na Primeira República, muitas foram as Reformas realizadas durante esse governo, principalmente para o Ensino Médio e Superior, como assim é conhecido nos dias atuais.

Dentre essas Reformas pode-se destacar a Reforma Benjamim Constant (1890), que fracassou com menos de um ano e a Reforma de Carlos Maximiliano (1915), sendo esta a que vinha ao encontro das necessidades da população.

Na Reforma Benjamim Constant evidenciou-se como princípios a laicidade e gratuidade do ensino primário, assim como a modificação na matriz curricular no ensino secundário, acrescentando o estudo de ciências fundamentais. No entanto, essa reforma, apesar de ser bem elaborada, não agradou aos estudantes, sendo revogado com menos de um ano de duração (PINHO, 2010).

A Reforma de Carlos Maximiliano foi, talvez, uma das mais inteligentes da época, onde buscou-se aproveitar os progressos das Reformas anteriores, priorizando a qualidade do ensino secundário. Essa reforma também foi "responsável pela criação da primeira Universidade Brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, resultante do agrupamento em

7 No Brasil, a Constituição de 1824 adotou uma modalidade de voto onde apenas algumas pessoas, em razão de sua riqueza, teriam o direito de votar. Trata-se do chamado voto censitário, originário do Direito Romano, que dentre outras restrições, estabelecia uma renda mínima para alguns cidadãos terem direito ao voto (QUEIROZ, 2008, p.10).

uma única instituição da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e de uma escola livre de Direito" (PINHO, 2010, p.76).

O que se pode observar é a semelhança da educação atual para a de mais de cem anos atrás, desde a falta de estrutura, como a descentralização e mudanças variadas no modelo de ensino. Desde o período Jesuítico até a Primeira República o ensino passou por várias mudanças, sempre em busca de uma educação que contempla toda a sociedade.

No período que corresponde à Segunda República (1930-1936), a Revolução de 1930 foi um marco para o crescimento do Brasil, no que se refere a produção capitalista. Essa Revolução se embasava no fim do poder da "República Café com Leite".

Para Ghiraldelli Jr (2006. p.39), essa ruína do poder da Primeira República "criou a oportunidade de grupos gaúchos e outros acenderem ao poder, mas não através das eleições, e sim através da Revolução de Outubro de 1930". Nessa chamada Revolução de 30, Getúlio Vargas governou o país. Durante o Governo Provisório, que durou por volta de quinze anos, Vargas elaborou um plano de "reconstrução nacional[8]", onde, no item três, era abordada a educação.

> Difusão intensiva do **ensino público**, principalmente **técnico-profissional**, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados; para ambas as finalidades justificar-se-ia a criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas (GHIRALDELLI JR, 2006, p.40, **grifo nosso**).

Em 1930 o Brasil passava por um processo de industrialização avançado. A reconstrução nacional, voltada para o âmbito educacional, procurou expandir o ensino público, em especial na classe técnico-profissional (GHIRALDELLI JR, 2006).

Durante a Segunda República a Reforma de Francisco Campos trouxe avanços para a educação brasileira, pois foi nela que se organizou e regulamentou o ensino secundário e superior, através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário e o Decreto de n°19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior. Neste decreto o ensino secundário visava à preparação para o curso superior (PINHO, 2010).

Segundo Aranha (2006, p.306), após a Reforma de Campos o ensino superior passou a ter mais "autonomia didática e administrativa, ênfase na pesquisa e difusão da cultura". Neste sentido, aconteceram alguns avanços na educação brasileira, embora, em sua grande maioria, eles beneficiassem a elite burguesa.

Também, em 1932, entre as conferências que se faziam para discutir a educação nasceu o que conhecemos como "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" tendo como seguidores: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço filho dentre outros grandes

8 Apresento à sociedade brasileira o documento Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional. O projeto é um desdobramento necessário dos ideais defendidos durante a campanha eleitoral e que foram consagrados nas eleições democráticas de 1989. Minha proposta de Governo incorporava como ponto fundamental, o anseio do povo brasileiro por mudanças profundas. Mais do que isto: incorporava uma concepção do que seria o Brasil moderno e das condições de realizar o salto qualitativo na vida nacional (COLLOR, 2008, p.20).

nomes da educação (GHIRALDELLI JR, 2006).

Em concordância com as palavras de Menezes (2001), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um marco para a educação brasileira. Esse Manifesto vinha em direção ao direito do povo, buscando uma educação "igualitária e pública para toda a sociedade".

Esse Manifesto resultou, na verdade, em um dos documentos mais importantes para a história da educação brasileira, redigido por alguns intelectuais da época, tais como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecilia Meireles, entre outros, que tinham como objetivo descentralizar a educação da elite e direcioná-la a toda a sociedade. Porém, conforme lembra Vieira ([200?], p. 02) "embora apresente 26 assinaturas, o Manifesto não foi resultado de uma construção coletiva, Fernando de Azevedo assumiu a autoria do documento que afirma ter feito em cinco dias".

Em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação passa a ter grande relevância na luta por uma educação melhor. Observa-se que os intelectuais da época já entendiam e viam a educação como o único fator de crescimento para todos os setores.

Este Manifesto foi elaborado com o objetivo de levar ensino de qualidade a todas as pessoas, superando o carácter discriminatório imposto até então. Neste viés o ensino será prestado com igualdade, deixando de beneficiar somente a elite com uma educação de qualidade. Segundo Aranha (2006, p. 304), o "Manifesto foi um divisor de águas, reiterando a necessidade do Estado em assumir a responsabilidade da educação, que se achava em defasagem com as exigências do desenvolvimento". A esse propósito Ghiraldelli Jr. argumenta:

> Dentre todos os **problemas nacionais** nem mesmo os problemas econômicos poderiam disputar a primazia com o **problema educacional**. Isso porque, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas seriam, então impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo de forças culturais e o desenvolvimento do acréscimo de riqueza em sociedade (GHIRALDELLI JR, 2006, p.42, **grifo nosso**).

Percebe-se que os educadores engajados nesse Manifesto defendiam a educação com um ensino público e de qualidade, com professores formados e escolas laicas. A educação começa a ser analisada como um dos principais meios de mudança, sendo entendida como uma arma de luta limpa para o crescimento do Brasil.

Observa-se que no documento do Manifesto em defesa de uma educação voltada para o povo, o termo educação integral já era discutido, assim como relata Ferreira (2007), sendo, então, idealizado o pensamento de educação integral voltado para a formação do cidadão em termos de função educativa, porém essa educação integral não estava voltada para a ampliação de jornada escolar e sim na formação do cidadão integral.

De 1937 a 1945 nasce o período denominado por Getúlio Vargas como "Estado Novo", caracterizado pelo golpe militar, quando foi elaborada uma nova Constituição. Porém, desta vez, os interesses não mais privilegiavam a educação popular, como se

observa na Carta de 1937, em seu artigo 125:

> A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. **O Estado** não será estranho a esse dever, **colaborando**, de maneira principal ou **subsidiária**, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular (GHIRALDELLI JR. 2006, p.78, **grifo nosso**).

A partir deste momento, o Estado se esquiva da responsabilidade de educação populista, passando, assim, segundo as palavras do autor, a "subsidiar o ensino", ou seja, o Estado apenas irá auxiliar, deixando, portanto, de expandir o ensino público. Neste sentido, a educação era vista como um "dualismo educacional"[9], onde apenas parte da população tinha direito à educação, sendo essa classe a economicamente mais forte, a outra parcela da população tinha apenas o ensino profissionalizante, pois, nesse momento já se necessitava de uma maior qualificação para o trabalho devido a industrialização que se expandia (GHIRALDELLI JR, 2006).

Nascimento *et al* (2012, p. 09) menciona que muitos fatos que ocorreram durante o governo de Vargas são relevantes para a educação: "Instituto Nacional de Pedagogia, mais tarde, renomeado como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); também permitiu, no mesmo ano, a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE)".

Outro fato marcante nesse governo foi à criação das Leis Orgânicas (1942) pelo Ministro Gustavo Capanema. Dentre essas Leis, destacavam-se as que visavam regulamentar o ensino secundário, além de regularizar a formação dos professores, que segundo Aranha (2006), eram "leigos, não formados". As leis de Capanema traziam benefícios, entretanto, para sua efetivação ou aplicação encontravam-se obstáculos.

O Decreto-Lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), na verdade, pouco se conseguiam as modificações propostas, sendo esse ensino, na prática voltado ainda para a preparação do ensino superior. Sua proposta original vinha ao encontro de uma educação voltada para a preparação de um cidadão crítico, assim como Pinho (2010, p. 96), retoma as ideias de Nunes (1999):

> [...] em ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais, da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem o ameacem, um **ensino capaz**, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a **consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria**, **a sua independência, a sua ordem, e seu destino** (PINHO, 2010, p.96; **grifo nosso**).

Embora a Lei argumentasse para uma educação de qualidade, voltada para o senso crítico, isso na prática não acontecia, sendo desenvolvida uma educação de preparação ao ensino superior.

A conjunção de tais fatores visa à análise de que Getúlio Vargas embora conhecido como "pai dos pobres", mantinha a população sobre seu idealismo. De acordo com Aranha

9 Tratava-se de organizar um sistema de ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, as "elites condutoras", e um ensino profissionalizante para outros setores da população (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 82).

(2006), ele manipulava a opinião pública, usando da censura e promessas de "prisões, tortura e exílio" para aqueles que não seguissem suas ordens.

Entre 1946 a 1963, a história da educação brasileira conta com o período conhecido também como República Populista, caracterizado pela voz do povo, ou seja, os governantes passam a ser eleitos pelo voto do povo, onde, notoriamente, como menciona Aranha (2006), passam a ter esperança de um Brasil melhor. Com o fim do Estado Novo e a queda de Getúlio Vargas do poder, adota-se, nas palavras de Nascimento *et al* (2012), uma Constituição de cunho "liberal e democrático" (1946).

É de grande relevância mencionar que durante este período foi criada uma "comissão por Clemente Mariano com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral na Educação Nacional – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)". Esse projeto visava o ideal de uma educação para todos, no entanto, esse projeto não foi executado, sendo engavetado por motivos de discordância, sendo aprovado somente em 1961, data que marca a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (NASCIMENTO *et al,* 2012):

> Depois de 15 anos de promulgação da Constituição de 1946, a mais democrática de quantas tivemos, nasceu a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, que ganhou o número 4.024/61. Dez anos depois, o Congresso Nacional sentiu necessidade de propor alterações no ensino de 1° e 2° graus, vindo a Lei n° 5.692/71, que ganhou o nome de Reforma Passarinho, por ter sido o então ministro da Educação autor da mensagem governamental que deu origem à Lei (NISKIER, 1996, p.21, **grifo nosso**).

Neste propósito, com as Reformas de 1968 e 1971 (Reforma Universitária, que buscava uma melhor qualificação, pois o Brasil se encontrava em um crescimento industrial avançado, mão de obra, vagas nas universidades e instituição de ensino que não atendiam a demanda), houve modificações no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde estas Reformas tendiam "atrelar a educação brasileira ao modelo de educação norte-americano e foram precedidas por um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a U*nited States Agency for internacional Development* (USAID)". Entende-se, que o objetivo maior desta cooperação/acordo, entre a USAID e o MEC era internalizar no indivíduo a esperança maior de ele se escudar nos méritos pessoais, através do processo de educação pragmática e profissionalizante, necessária ao processo de modernização da produção nacional brasileira, ou seja, estes acordos políticos eram na prática resultados da política da Aliança para o Progresso (ARAUJO, [199?], p. 02).]) (NASCIMENTO *et al,* 2012, p.10).

Esse Acordo entre o Brasil- Ministério da Educação e a *United States Agency for internacional Development* (USAID) foi assinado ainda no ano de 1964 na data de 26 de junho. Dentre os acordos firmados, "alguns voltavam-se para o aperfeiçoamento primário; outros, para o ensino médio e outros, ainda, para o ensino superior" (PINA, 2011, p.81). A este propósito, continua Pina:

> Entre os objetivos a serem alcançados por meio das medidas acima citadas estava o **aumento da taxa de escolarização**, a **eliminação do analfabetismo e a distribuição de bolsas de estudo a alunos pobres**. Dentro deste contexto, a educação passou a ter um papel decisivo na **formação da mão de obra profissional e técnica** (PINA, 2011, p. 78, **grifo nosso**).

Neste sentido, ainda de acordo com as palavras de Pina (2011), o acordo listado como Acordo MEC-USAID, tinha como escopo modernizar a administração universitária.

Seguindo esse viés, é notoriamente sabido que, até este momento, o Brasil contou com duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo elas a primeira em 1961 com a Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a segunda com a Lei n° 5.692 de 11 de agosto de 1971 e, consequentemente a Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, atual Lei vigente. Essa última Lei foi aprovada após a Constituição de 1988, sendo elaborada pelo Senador Darcy Ribeiro no governo de Fernando Henrique Cardoso, Lei essa que busca o pleno de desenvolvimento da pessoa humana (NISKIER, 1996, p.22).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 estabelece as linhas mestras da educação brasileira, isto é, ela projeta uma educação a ser implantada de qualidade e equidade para todos, por meio de uma escola democrática e participativa. Neste propósito, a presente lei, define educação em seu artigo Art. 2º:

> **A educação, dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade **o pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da **cidadania e sua qualificação para o trabalho** (SABATOVISK, 2012, p.21, **grifo nosso**).

Sendo direito de todos à uma educação que contemple aos cidadãos o pleno desenvolvimento nos aspectos cognitivos e sociais, a Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394/96 estabelece os padrões mínimos de qualidade, para que ela se efetive em todo território nacional brasileiro. Assim, ela estabelece, em seu artigo Art. 3º, inciso IX – "garantia de padrão de qualidade" sendo esta reforçada no Art. 4º inciso IX - "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem". Estes padrões de qualidade, seguindo a lei, são obrigatoriedade e responsabilidade do Estado oferecer e garantir esta efetivação (SABATOVISK, 2012).

A LDB n° 9.394/96, buscando ainda contemplar o artigo 5[10] da Constituição Federal de 1988, estabelece a carga horária mínima do trabalho escolar e a evolução das escolas para a condução a educação integral.

> **Art.34.** A jornada de trabalho escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em **tempo integral**, a critério dos sistemas de ensino.

10 **Art. 5º** O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (SABATOVISK, 2012, p.22).

> **Art.87.** § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. § 6º A assistência financeira da União aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, bem como a dos estados aos seus municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados. (SABATOVISK, 2012, p.41 e 57; **grifo nosso**).

Esta proposta de matriz curricular diferenciada deve oferecer atividades que possibilitem o crescimento intelectual e social dos alunos.

Parar cumprir o que foi determinado nos artigos 37 e 87 da Lei n° 9.394/96, o Governo Federal cria, em 2007, o Programa Mais Educação, com o intuito de levar as escolas com baixo IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica mais cultura, lazer e possibilidades de conhecimentos com a ampliação de novos tempos e espaços. O Programa Mais Educação é uma tática para as escolas em um segundo momento implantar a Escola Tempo de Tempo Integral.

CONCLUSÃO

A educação no Brasil passou e ainda passa por momentos difíceis e que contribuem para uma educação desigual para a sociedade. Muitas são as leis que afirmam que a educação é um direito igualitário para todos os cidadãos. No entanto, a realidade em que a educação se encontra é o reflexo de todo seu processo histórico.

Observa-se que muitos foram os avanços e também retrocessos em que a educação por muitas vezes se manteve. Esse trabalho trouxe um breve histórico da história da educação.

A problemática apresentada nesta pesquisa foi respondida, pois com o problema: Como se estabeleceu o processo histórico da educação brasileira? Identificou-se que a educação brasileira passou por muitos momentos, sendo cada um deles imprescindível para a educação que se apresenta no contexto educacional, sendo, portanto, estabelecido através de cada fase em que a história apresenta um novo viés, onde buscou-se com essas mudanças estabelecer uma educação de qualidade e equidade a todos os cidadãos .

Essa pesquisa é relevante porque trouxe a luz sobre a importância em se estudar e discutir a história da educação no Brasil, apontando como principal objetivo levar o leitor a entender o contexto educacional atual através dos vários acontecimentos em que a educação passou até se chegar a uma educação leiga e oferecida a todos os cidadãos de forma gratuita. Assim, como identificar os principais autores para essa faceta, podendo destacar entre os grandes nomes dos idealizadores: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço filho, dentre outros grandes nomes da educação.

Espera-se que esse trabalho venha a contribuir para outros profissionais na área da educação e a todos os estudantes e amantes da educação que queiram saber um pouco

mais sobre a história da educação e todos seus processos de implantação até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). **Projeto Araribá**: história. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e Pedagogia.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

COLLOR, Fernando. **Brasil**: Um projeto de reconstrução nacional. 2008. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243024/01928.pdf> Acesso em: 29 maio 2016.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Educação, classe, gênero e voto no Brasil imperial**: Lei Saraiva – 1881. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a12.pdf> Acesso em: 29 maio 2016.

FERREIRA, Cassia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral**: possível solução ou mito na busca de qualidade? 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20FERREIRA,%20Cassia%20Marilda%20Pereira%20dos%20Santos.pdf> Acesso em: 28 maio 2016.

GHRALDELLI JR, Paulo. **Educadores**. 2001. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf> Acesso em: 30 abr. 2016

_____. **História da educação brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Manifesto dos pioneiros da educação nova.** 2001. Disponível em: **<**http://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/> Acesso em: 22 abr. 2016.

NASCIMENTO, Paulo Ernesto Arrais do; RODRIGUES, Daniela Fernandes; DOMICIANO, Rosani de Lima; OLIVEIRA, Patricia Freitas de. **História da educação no Brasil e a prática docente diante das novas tecnologias**. 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/8.19.pdf> Acesso em: 30 abr. 2016.

NISKIER, Arnaldo (org.). **A nova lei da educação**: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: s.n. 1996.

PILEETI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.

PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID**: ações e reações (1966-1968). 2011. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93369/pina_f_me_assis.pdf?sequence=1> Acesso em : 30 abr. 2016.

PINHO, Sheila Zambello. **Caderno de formação**: formação de professores educação cultura e desenvolvimento.v.1. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/96/1/Caderno_De_Formacao_v1.pdf> Acesso em: 26 maio 2016.

QUEIROZ, Arnaldo Gomes de. **O voto no Brasil**: um direito ou uma obrigação? 2008. Disponível em: <http://bdjur.tjce.jus.br/jspui/bitstream/123456789/206/1/Monografia%20Arnaldo%20Gomes%20de%20Queiroz.pdf> Acesso em: 30 abr. 2016.

ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fatima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil.** Maringá. 2. Ed. 2009. Disponível em: <http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/lib/ead/arquivosApostilas/1053.pdf> Acesso em: 20 fev. 2016.

SABOTOVSK, Emílio. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2 ed. Curitiba: s.n. 2012.

SILVA, Fábio Regateiro da; Castro, Michel da Silva; SANTANA, Rodrigo Rafael; PERREIRA, Toniel Santiago; LIMA, Valdinei Damasceno. **Iluminismo A Revolução Intelectual.** 2001. Disponível em: <http://chafic.com.br/chafic/moodle/file.php/1/Biblioteca_Virtual/Temas_educacionais/Iluminismo.pdf> Acesso em: 30 abr. 2016.

SILVEIRA, Marcelo. **O discurso da Teologia da Prosperidade em Igrejas Evangélicas Pentecostais. Estudo da Retórica e da Argumentação no culto religioso.** São Paulo, 2007. Disponível em www.teses.usp.br Acesso em 28 de mar. 2021.

TRINDADE, Diamantino Fernandes Trindade. **Os Caminhos Da Educação Brasileira.** [200?]. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/os_caminhos_da_educacao.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2016.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Uma reflexão acerca do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** [200?]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Suzane%20da%20rocha%20vieira.pdf> Acesso em: 22 abr. 2016.

CAPÍTULO 25

A PREPARAÇÃO BÁSICA PARA O TRABALHO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Data de aceite: 01/07/2021

José Maria Leite Botelho
Doutor em Educação. Professor aposentado da Universidade Federal de Rondônia – Rondônia/ Brasil
Porto Velho – Rondônia
http://lattes.cnpq.br/8352245413263840

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo motivar reflexões a respeito da preparação básica para o trabalho, como forma de articulação entre a educação escolar e o trabalho produtivo, que tem como estratégia de ação a formação competências e habilidades básicas para o trabalho. O artigo, adaptado da tese de doutorado, considera que, a preparação básica para o trabalho, por não apresentar objetivos de profissionalização, de um lado, torna-se vaga e indefinida em relação à constituição de um itinerário formativo, e, de outro, ao adotar a formação de competências e habilidades como estratégia de ação, potencializa a organização do ensino com base nas oscilações da economia mundial e, sustenta a tese de um ensino escolar pragmático, cujo objetivo, encerra-se na formação para o trabalho.
PALAVRAS - CHAVE: Educação. Trabalho. Formação de Competências.

THE BASIC PREPARATION FOR THE WORK: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT: The purpose of this article is to motivate reflections on basic preparation for work, as form of articulation between school education and productive work, which has as a strategy the formation of basic skills and abilities. The article, adapted from the doctoral thesis, considers that the basic preparation for the job, since it does not present professionalization objectives, on the one hand, becomes vague and indefinite in relation to the constitution of a training itinerary, and, on the other, by adopting the formation of competences and skills as an action strategy, it enhances the organization of education based on the oscillations of the world economy and, supports the thesis of a pragmatic school education, whose objective ends in training for work.
KEYWORDS: Education. Work. Formation of basic skills.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe reflexões acerca da preparação básica para o trabalho, como forma de articulação entre a educação geral e o trabalho produtivo, no Ensino Médio, nesse sentido, relaciona a formação para o trabalho à doutrina do liberalismo econômico, principalmente, nas etapas recentes do neoliberalismo e da globalização; argumenta sobre a formação de competências e habilidades, como estratégia de ação, para

a preparação básica do educando para o trabalho; argumenta ainda sobre a dimensão pragmática que o trabalho, como elemento articulador da educação e do ensino, pode desencadear práticas pedagógicas.

Como amparo teórico recorre-se a autores como Munhoz (2010), Saviani (2007), Konder (2006), Gugliano (2000), Ferraro (2000), Perrenoud (2000), entre outros, por discutirem questões relacionadas à economia, ao trabalho, a formação de competências e a sua na dimensão pedagógica no contexto da educação escolar atual.

Além da Introdução e das Considerações finais, o artigo, está constituído pelos seguintes tópicos: Reflexões ontológicas e políticas sobre o trabalho; Ajustes econômicos vão à escola; Educação e trabalho na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB: articulações propostas, e; Perspectivas e incertezas da preparação básica para o trabalho.

REFLEXÕES ONTOLÓGICAS E POLÍTICAS SOBRE O TRABALHO

A palavra trabalho está relacionada à ação produtiva, ao modo de produzir algo, essencialmente exercida pela espécie humana com o objetivo de atender suas necessidades de sobrevivência. As formas de produção não estão restritas a um único modo do fazer laboral, pois, tanto o trabalho de natureza intelectual ou de natureza instrumental, além da diversidade de formas, também contempla uma multiplicidade de acordos, de contratos de trabalho e de relações sociais.

Na concepção dialética marxista, o trabalho é o fator filosófico-social, político e econômico que permite ao homem se desenvolver. Konder (2006) entende o trabalho como a mola que impulsiona o desenvolvimento humano, a forma ou o modo como o homem se produz a si mesmo. Nessa linha Saviani (2007) concebe o trabalho como a essência do homem; como a ação humana sobre a natureza para transformá-la em função de suas necessidades.

Nestas condições, o trabalho assume posição central no desenvolvimento das capacidades criadoras humanas da produção das riquezas, permitindo ao homem sua própria produção material e imaterial, condição que o materializa na sociedade, pondo-o em destaque. Mas, se pelo trabalho humano a natureza é dominada, pela mesma atividade o homem é aprisionado.

Essa perspectiva permite considerar que, sendo o trabalho produtor e mantenedor da sobrevivência humana, em diferentes tempos e espaços, a materialidade e a imaterialidade do trabalho assumiram relações e dimensões distintas no processo produtivo. Tanto em sociedades escravocratas quanto em sociedades capitalistas, o trabalho não se destina exclusivamente ao trabalhador, mas ao detentor dos meios de produção. Nessas sociedades a relação trabalho-trabalhador se verifica pela forma como a força de trabalho é expropriada pelo detentor dos meios de produção. Em sociedades escravocratas, o trabalho é compulsoriamente usurpado, enquanto em sociedades capitalistas, a apropriação se

dá por formas diferenciadas de contrato de trabalho, num processo de compra e venda da força de trabalho. Como as formas contratuais do trabalho são múltiplas, também são múltiplas as formas de aprisionamento humano pelo trabalho.

Nesse sentido, entende-se que o trabalho, como categoria filosófica, assume definições distintas e seu entendimento demanda concepções diferentes de homem e de sociedade. Mesmo se tratando de categorias universais de homem e de sociedade, quando analisadas sob um modelo hegemônico de economia, como o capitalismo, tais categorias assumem definições e posicionamentos díspares. Assim, em sociedades capitalistas a concepção de homem e de sociedade está estritamente relacionada à forma de organização social e de apropriação da produção.

No mundo econômico, o padrão de desenvolvimento econômico e social que apresentam, os países são classificados em centrais e periféricos e separados pelo eixo norte-sul[1], onde países desenvolvidos pertencem ao eixo norte e os em desenvolvimento ou subdesenvolvidos pertencem ao eixo sul. Politicamente, a condição de pertencimento de um país ao norte econômico não implica igualdade de condições ou de poderes; da mesma forma que os países do sul econômico, industrializados ou em desenvolvimento[2], não apresentam as mesmas condições econômicas, políticas e sociais.

O modelo de organização social forjado sobre o modo de produção que os países abaixo da linha econômica austral, foram compelidos a adotar nem sempre valoriza a formação de homem e de sociedade livres, e, portanto, não satisfaz as necessidades básicas e dignas de sobrevivência da população. Esta linha corresponde aos países que sofreram invasões colonialistas e nos quais se produziu profunda relação de dependência econômica e tecnológica que tem impedido o desenvolvimento científico, cultural e tecnológico nestes países.

Nestas condições, a dinâmica moderna do trabalho na sua relação produtora de transformações sociais, tende cada vez mais promover relações socioculturais e econômicas em sentidos opostos. Para os países desenvolvidos localizados no norte econômico, as novas formas de produção do capital, que patrocinam a obsolescência dos meios de produção, de suas tecnologias e do próprio trabalhador são relativizadas por novas oportunidades educativas, ao contrário, para os países do sul, transformações semelhantes apresentam-se quase sempre negativas e potencializam a formação de um exército de desempregados.

Nestes países, a organização social do trabalho, a distribuição de riquezas, a educação, a saúde, a segurança, os serviços essenciais básicos de distribuição de água, coleta de lixo, tratamento de esgoto, transporte, proteção ambiental, entre outros, postas pelo discurso político, como essenciais para a sadia qualidade de vida e necessários para a

1 Essa relação não representa o norte ou o sul geográfico, mas a geografização econômica entre os países ricos, desenvolvidos e os países pobres ou em vias de desenvolvimento econômico.
2 O exemplo do Brasil que se transformou na 6.ª economia mundial, mas o progresso econômico não foi extensivo a toda a sociedade.

manutenção da produção e reprodução das forças de trabalho, na prática são vilipendiados.

Os modelos neoliberais e de globalização, como formas de organização, reorganização ou reinvenção do capital, que geralmente visam superar crises econômicas e financeiras do capital, sucessivamente tem produzido políticas econômicas de alcance mundial, nas quais o trabalho, produtor do sustento de uns e da riqueza de outros, cada vez mais tem sido o elemento que põe em destaque uma divisão entre os segmentos da classe trabalhadora.

O declínio do modo fordista de produção, por exemplo, que ainda está potencializando o fortalecimento do modelo neoliberal, de um lado protagonizou a derrocada de muitos setores econômicos e o nascimento de outros, promoveu uma verdadeira reviravolta na economia mundial. A crise econômica mundial e as transformações decorrentes de reorganização da economia modificaram as formas e as relações de trabalho. A fim de atender as novas exigências do mercado externo, as políticas econômicas nacionais passaram por ajustes econômicos e políticos internos.

Os ajustes políticos e econômicos gerados pela reinvenção do capital não se restringem apenas à economia, mas avançam para a esfera social e se encaminham para os sistemas de educação e chegam às escolas e para as salas de aula. Os ajustes na estrutura e no funcionamento da educação criaram programas de gestão do ensino como o Programa de Dinheiro Direto na Escola - PDDE, o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio; e, documentos orientadores do ensino como dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com objetivo de orientar o ensino conforme as diretrizes nacionais para educação e o trabalho.

AJUSTES ECONÔMICOS VÃO À ESCOLA

A economia mundial, como assinala Almeida (2001), compreende um sistema articulado de economias nacionais intercambiando bens, serviços, capitais e tecnologia, em um contexto dinâmico de assimetrias estruturais. A partir dessa perspectiva, compreende-se que, em espaços e tempos distintos, em escalas geográficas diferentes, o avanço tecnológico, impulsiona transformações econômicas e cria modelos alternativos de reorganização. Nesse processo, os setores produtivos ajustam seus mecanismos, criam novos produtos, às vezes, modifica-se apenas a embalagem, os espaços de comercialização se tornam mais atraentes aos olhos do consumidor, e, o apelo ao consumo é incentivado.

As transformações sociais atuais e ainda em curso são originárias de processos recentes de reorganização da economia mundial. Essas transformações estão relacionadas à doutrina econômica do liberalismo, que temo como princípios a liberdade individual, o direito à propriedade privada, o respeito à livre iniciativa e à livre concorrência. O liberalismo econômico surgiu no século XVIII, com Adam Smith (1723-1790) e se estendeu até 1929, quando o modelo fordista entra em crise; o neoliberalismo ganha força e inicia esforços

mútuos para a retomada do crescimento econômico. Conforme Ferraro (2000), a derrocada do modelo fordista de produção, está ligada aos grandes acontecimentos políticos e econômicos de alcance mundial, como a Primeira Grande Guerra (1914-1918), a grande depressão econômica, advinda da quebra da Bolsa de Nova York (1929), a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a reconstrução e recuperação econômica de países arruinados, bem como, a conseqüente retomada desses países no processo de produção e seu retorno competitivo ao mercado mundial.

O neoliberalismo, como pensado Friedrich August Von Hayek, postulava o mercado como princípio para a organização da sociedade, todavia, o aprofundamento do movimento neoliberal deu-se, sobretudo, nas décadas de 1970 e 1980, aproveitando-se conforme Ferraro (2000), do vazio deixado pela nova crise do capitalismo, pela derrocada do socialismo real e da celebração do **Consenso de Washington**[3], em 1989, cujos princípios se transformariam em receituário dos países centrais para os países periféricos. Segundo Melo (1996), o neoliberalismo é uma fase do capitalismo que se organiza para realizar um novo padrão de acumulação de capital, a partir de um alto grau de concentração, seja no setor produtivo, seja no setor financeiro.

Nessa linha, o discurso unilateral do neoliberalismo defende a presença de um Estado mínimo na economia e, credita à esfera estatal todas as mazelas econômicas e sociais pelas quais passam o mercado e a sociedade. A perspectiva do Estado mínimo desencadeia um movimento privatista, iniciado e levado a cabo por países como Inglaterra, EUA, Canadá, Brasil, entre outros. Na década de 1980, o movimento de globalização da economia ganha força e aprofunda o movimento neoliberal, promove o aumento da circulação de produtos e serviços, a incentivar a política de privatização de grandes empresas estatais e a postular a intervenção do Estado no processo de abertura econômica de países periféricos em favor dos países centrais.

À expansão da globalização, conforme Gugliano (2000) está ligada ao declínio dos mercados nacionais nos países centrais e a conseqüente transferência de filiais de grandes empresas para os países periféricos. Esse mesmo autor acrescenta que, a combinação entre a expansão econômica e o aperfeiçoamento dos meios de comunicação favorece uma maior homogeneização dos valores culturais e aponta para a possibilidade de padronização dos indivíduos. Segundo Botelho (2015) a globalização apresenta características comuns, à doutrina liberal e ao neoliberalismo e, além da expansão dos aspectos político-econômicos, os padrões socioculturais da população também são modificados.

O processo de reorganização da economia, potencializado pelo avanço tecnológico e informacional promoveram profundas transformações políticas, econômicas e culturais em toda a sociedade mundial, principalmente no mundo do trabalho e em suas relações sociais. O fechamento de milhares de postos de trabalho e de suas funções, bem

3 O Consenso de Washington é um conjunto de medidas composto de dez regras básicas,formuladas por organismos financeiros internacionais em 1989, nos EUA.

como, a criação de novos postos e de novas funções do trabalho, demonstra a idéia desorganizadora e, ao mesmo tempo organizadora desse processo. Nesse (des)equilíbrio muitas das capacidades profissionais centradas na permanência dos postos de trabalho são abandonadas, enquanto as competências pessoais, interpessoais e sociais são evidenciadas como características imprescindíveis para a ocupação dos novos postos de trabalho. Além dessas características, o novo trabalhador deverá ser capaz de acompanhar a dinâmica do processo econômico e manter atualizados os seus conhecimentos. Essa mesma lógica promove o avanço da tecnologia, cria novas técnicas operacionais, patrocina a obsolescência das máquinas, dos conhecimentos do trabalhador e, exige deste, atualização profissional constante.

Essa mesma lógica delineou um novo conceito de trabalho – da presença obrigatória ao uso de instrumentos remotos com flexibilidade de horário; de trabalhador – com autonomia e flexível para desenvolver diversas funções, que antes eram ocupadas por outros trabalhadores; de relação trabalho-emprego – que antes se originava pela qualificação profissional, obtida no processo de educação formal, no qual o diploma era a garantia para o exercício de uma profissão, deixa de ser a base única para o ingresso no sistema produtivo; de educação e de educação profissional – esta, sem desprezar o princípio da qualificação deve voltar sua atenção para a formação de um profissional que tenha como base um conjunto de competências indispensáveis ao mundo trabalho.

A figura do trabalhador com autonomia e flexível para realizar diversas funções do trabalho pode ser observada nas grandes corporações empresariais e financeiras, a partir dos anos 80. Em agências bancárias, por exemplo, tornou-se comum, a rotatividade de funcionários exercendo funções diversas como de atendimento ao público, operacionalização de caixas, marketing de informação e venda de produtos bancários, entre outros serviços. Ao implantar o processo de flexibilidade funcional do trabalhador no contexto da empresa, esse sistema de rodízio suprimiu a necessidade de contratação de novos trabalhadores. Em síntese, a eficiência e a agilidade que, a nascente automação exigia, justificou e garantiu maior produtividade com menor número de trabalhadores.

EDUCAÇÃO E TRABALHO NA LBD: ARTICULAÇÕES PROPOSTAS

Historicamente, no contexto da educação formal, a articulação entre a educação e o trabalho, fez-se mediante processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares e de outras atividades didático-pedagógicas, pertinentes e inclusas no currículo escolar, como forma de atender a perspectiva política e econômica de cada época. Munhoz (2010) afirma que as intervenções políticas e econômicas na educação se originaram com a criação do Serviço de Orientação Vocacional, desenvolvido por Frank Parsons, em 1908, nos EUA e nos anos de 1960 foi transformado no movimento de Educação para a Carreira. Esse movimento envolve a tentativa sistemática de influenciar no desenvolvimento da

carreira de estudantes e adultos através de vários tipos de estratégias educacionais.

No Brasil, segundo a mesma autora, o serviço de orientação vocacional/profissional foi iniciado por Roberto Mange, em 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Em 1930, Mange criou o Serviço de Seleção, Orientação e Formação de Aprendizes para jovens matriculados em cursos mantidos pela Estrada de Ferro Sorocabana, Sorocaba, São Paulo. Pelo Decreto 20.158/1931, do ensino Comercial, instituiu-se o aconselhamento profissional, que consistia na observação de dois pontos básicos para a escolha da carreira: as aptidões pessoais, reveladas pelo serviço de orientação, e, as condições de procura das profissões.

Na década de 1960, com o advento da Lei 4.024/61, o Estado brasileiro institui[4] oficialmente nos sistemas públicos de ensino o serviço de orientação educativa e vocacional em cooperação com a família. Seguindo essa mesma orientação, a Lei 5.692/71[5] ampliou o leque cooperativo e assegurou a obrigatoriedade da orientação educacional, incluiu o aconselhamento vocacional e instituiu a profissionalização obrigatória no Ensino de 1.º e 2.º Graus. Na década de 1980, a Lei 7.044/82 cessou a obrigatoriedade da formação para o trabalho, iniciou uma política não compulsória de profissionalização, mas, manteve a perspectiva de preparação para o trabalho, obrigatória nos currículos oficiais dos estabelecimentos escolares no Ensino de 1.º e 2.º Graus.

Para a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o trabalho é o elemento norteador da educação escolar, e por isso, assume formas diferenciadas de vinculação com a educação. Gestada na efervescência das transformações econômicas dos anos 80, a referida Lei, implantada no final da segunda metade da década de 90, advoga a inserção de práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho nos currículos da educação básica.

Na Educação Básica são três, os principais articuladores entre a educação escolar e o trabalho produtivo: Orientação para o trabalho, Preparação básica para o trabalho e, Habilitação Profissional. A Habilitação Profissional é permitida apenas para o Ensino Médio e por se tratar de habilitação profissional é disciplinada em legislação específica.

A Orientação para o trabalho,[6] constitui um elemento comum para a Educação Básica devendo, portanto ser trabalhada em todas as disciplinas. A Orientação para o trabalho, enquanto forma de articulação entre educação e trabalho, se reveste de notória indefinição, quanto à forma de orientação a ser proporcionada pela escola e, sugere interrogar como e para qual modalidade ou função do trabalho é possível, à escola e, o professor orientar o educando?

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, apresenta flexibilidade de organização e oferta e, em todas as suas modalidades, a educação deve vincular-se

4 Artigo 38 da Lei 4024/61.
5 Artigo 10 da Lei 5.692/71.
6 Cf. Art. 27 - Inc. III da LDB.

com o mundo do trabalho e proporcionar aos seus egressos, sólida formação científica e tecnológica e preparação básica do educando para o mundo do trabalho.

Pontua-se que, ao estabelecer princípios articuladores[7] e obrigatórios[8], entre a educação escolar e o trabalho produtivo e, as práticas sociais, a partir dos quais, essas relações são fundamentadas, resta às instituições escolares, a inserção de tais princípios em seus projetos político-pedagógicos e em seus currículos. Considerando a dimensão que cada forma de articulação possa alcançar no ideário de formação do educando para o mundo do trabalho, os sistemas de educação precisam delegar às instituições escolares, autonomia didática, administrativa e financeira, de modo que, possam propor e gerenciar práticas pedagógicas afirmativas para o trabalho e para o conhecimento, adquirir e manter recursos tecnológicos compatíveis com a política de preparação básica para o trabalho delineada na LDB, além de realizar parcerias com empresas e outros estabelecimentos congêneres.

A preparação básica para o trabalho inscrita no Inciso II do artigo 35 da LDB apresenta-se como possibilidade de oferecer ao egresso do Ensino Médio, aprendizagens diversas relacionadas ao fazer laboral, uma condição essencial, para ingressar no mundo do trabalho e de adaptar-se em condições laborais adversas, próprias do mercado de trabalho.

A Preparação básica para o trabalho, além de obrigatória para todas as disciplinas e áreas do conhecimento que compõe o Ensino Médio, apresenta o mesmo grau de indefinição. Todavia essa forma de articulação se propõe a partir da formação de competências e habilidades para o trabalho. Nesse caso indaga-se: é possível desenvolver competências e habilidades para o trabalho, sem que se estabeleçam diretrizes para uma linha de ação?

INCERTEZAS E DESAFIOS DA PREPARAÇÃO BÁSICA PARA O TRABALHO

Historicamente, sistemas de educação são influenciados pelo modo capitalista de produção para que adotem modelos de formação profissional orientados conforme as expectativas e as flutuações da economia, de modo que, em momentos recentes da educação brasileira, a formação para o trabalho sobrepunha-se à educação geral, sendo o ensino e a aprendizagem direcionados de acordo com diretrizes originárias do mercado de trabalho.

As transformações recentes no sistema de produção e reprodução do capital, incluindo às redes de distribuição e comercialização de bens e serviços, colaboram para o entendimento de que, a reinvenção do capital, cada vez mais acelerada e dinâmica tende a orientar-se pela criação de novas necessidades de consumo, apostando na capacidade do capital humano, para o gerenciamento de novos processos de trabalho e de novas relações sociais, indispensáveis para a manutenção/produção/reprodução, do sistema produtivo em

7 Cf. artigo 3.º da referida lei.
8 Ver o princípio décimo primeiro (Inciso XI) do artigo 3.º.

escala mundial.

De modo geral, as transformações na economia mundial geram relações econômicas e sociais adversas, com conseqüências negativas para grande parte da classe trabalhadora. De um lado, com a mesma velocidade, que a tecnologia avança e cria novas formas de produção, postos e funções do trabalho, também patrocina a extinção de formas antigas de produção, postos e funções do trabalho. Nesse processo, ao mesmo tempo, promove: a obsolescência de tecnologias, o conhecimento do trabalhador, o encolhimento do sistema de emprego fixo e a expansão de processos de terceirização do trabalho.

No contexto dessas transformações, os sistemas de educação passam por reformas estruturais, tendo em vista, atender as exigências do mercado de trabalho em relação à formação profissional. São situações-problemas originadas na economia de mercado, que se encaminham para os sistemas de educação e exigem respostas, às vezes, imediatas, para a formação profissional inicial e para programas de reeducação daqueles que foram postos para fora do mundo do trabalho.

Desse modo, os estados nacionais, com objetivo de atender às transformações econômicas que movimentam o mercado de trabalho passaram a promover reformas educacionais impondo relações articuladas e obrigatórias da educação geral com o mundo do trabalho. No caso brasileiro, o Ensino Médio encaminha-se por um processo muito semelhante aquele vivido nas décadas de 70 e 80, sob a vigência da lei 5.692/71, quando o Ensino de Segundo Grau tornara-se essencialmente profissionalizante. Mesmo sem obrigatoriedade profissionalizante, o Ensino Médio atual, transita pelo mundo do trabalho e articula objetivos da educação geral aos da educação profissional. Além da orientação para o trabalho, da preparação básica para o trabalho, ao Ensino Médio, é permitido oferecer, conforme seus projetos políticos pedagógicos, habilitação profissional.

A preparação básica para o trabalho, conforme o Parecer 15/98, da Câmara de Educação Básica-CEB que disciplina a questão, não deve é formação profissional, mas um tipo de preparação que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Segundo o referido Parecer, a preparação para o trabalho, se destina a superar a dualidade que existia no ensino médio, que ora o direcionava para a habilitação profissional ora para a educação geral. Todavia, em todas às políticas, nas quais o ensino médio foi direcionado para esse fim, a qualificação/formação para o trabalho foi claramente explicitada sob a forma de habilitação profissional.

O que está posto, nega a preparação básica como função específica de formação para o trabalho. Mas, assume uma concepção polivalente em relação à questão, na qual o indivíduo deve construir competências e habilidades, também polivalentes que lhes permita utilizá-las como chave mestra para todas as atividades laborais. Dessa forma, a formação de competências e habilidades para o trabalho, como estratégia de ação, deve ser pensada com cautela, a fim de que, não se sobreponham aos objetivos e processos da educação geral.

O ensino com ênfase na formação de competências e habilidades foi introduzido no campo da educação, a partir, do conjunto de reformas estruturais implantadas no âmbito dos Estados Nacionais e, no caso brasileiro, pela reforma implantada pela Lei n.º 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A noção de competências, conforme Perrenoud (2000) está associada, à capacidade humana para mobilizar conhecimentos, saberes, e, recursos para a resolução de situações-problemas. Mas, a formação de competências e habilidades no campo profissional, acadêmico, ou na vida cotidiana, não se faz exclusivamente pela mobilização de conhecimentos, de saberes, de recursos técnicos e tecnológicos, exigem que valores pessoais de "autonomia, liderança, flexibilidade e capacidade de adaptação em diferentes postos e funções próprias do trabalho, e, valores interpessoais como a capacidade de trabalhar em equipe –, elementos considerados essenciais no processo de formação e atuação para o trabalho sejam agregados ao processo educativo (Botelho, 2015 p. 108).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) justificam a formação de competências e habilidades para o trabalho produtivo, na educação escolar, a partir de duas perspectivas, ambas, fundamentadas na palavra necessidade, cuja lógica, parece ser ao atendimento de processos econômicos e políticos. A primeira necessidade é a superação das limitações formativas, antes, apresentadas pelo ensino médio e, a segunda, a necessidade de formar trabalhadores polivalentes para atender a diversidade dos sistemas de produção e de serviços. Essa perspectiva atrela à educação escolar a política econômica mundial.

Com base nestas reflexões é possível encaminhar duas questões sobre a complexidade que envolve a formação de competências e habilidades. A primeira considera a noção de competências como um termo ambíguo e que por essa razão, a proposição de um conjunto de competências gerais para atender modelos distintos de formação profissional, tornar-se-ia incompatível com as reais necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido é preciso indagar quais seriam os possíveis desdobramentos de uma formação profissional com base no modelo das competências e quais competências gerais deveriam ser adotadas como base para essa formação profissional, tendo em vista, que o mercado de trabalho atual, exige trabalhadores mais dinâmicos e flexíveis para as novas e diversificadas funções do trabalho. A segunda considera a rapidez com que as transformações no mundo da economia ocorrem gerando um descompasso, entre a urgência que o mercado apresenta em relação a profissionais mais capacitados para atender aos padrões atuais do trabalho e, as dificuldades com que os sistemas de educação se deparam na estruturação de uma matriz curricular que, sem desprezar o sistema de qualificação de origem taylorista/fordista avance para um modelo com base na formação de competência e habilidades e, ainda, cuja premissa seja conhecimentos duradouros que, ao mesmo tempo atenda as necessidades de escolaridade e de trabalho, para atender a um mercado de trabalho, cujas atividades são, ao mesmo tempo, flexíveis e voláteis.

A questão problema que se desenvolve a partir da formação de competências e

habilidades, como estratégia de ação pedagógica, para a preparação básica para o trabalho, assumida pela legislação educacional está orientada para a formação de competências e habilidades que permitam ao egresso do ensino médio, atuar indistintamente, em todos os postos e funções do trabalho. Essa pretensa noção de totalidade traz consigo expressiva indefinição teórica e prática, pois, transcende a idéia de competências e habilidades técnicas e tecnológicas para uma profissão específica.

O que é possível entender por preparação básica para o trabalho, quando não há claramente um itinerário profissional previamente definido? Como pensar a preparação básica para o trabalho como forma de satisfazer as futuras necessidades laborais dos estudantes? De quais práticas, de quais atividades laborais e de quais aparatos técnicos e tecnológicos, a escola precisa cercar-se para formar competências e habilidades para um trabalho, sem que haja um itinerário formativo?

Nessa linha, depreende-se que, pensar a educação escolar no contexto das transformações do mundo do trabalho, sem que se perca de vista os objetivos da educação e a função social que a escola, na sua totalidade deve desempenhar, certamente é um dos grandes desafios que a educação do século XXI deverá enfrentar, todavia transladar objetivos específicos do mundo do trabalho, como orientadores do ensino escolar é, entre outras possibilidades, transformar a educação e a escola em laboratórios experimentais em prol da economia e da política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações econômicas, políticas e sociais, ocorridas a partir da segunda metade do século passado e nas duas primeiras décadas deste século XXI vem produzindo profundas modificações no modo de produção da economia. Em todos os setores, a produção, a comercialização, a distribuição e a circulação de mercadorias, incluindo bens e serviços, transcendem o galpão da fabrica, da empresa, da loja e se realiza em contextos diversificados.

As transações de compra e vida, que impulsionam a circulação de mercadorias, cada vez mais têm utilizado ambientes virtuais. Em todas as etapas, da produção ao consumo, vem sendo cada vez mais potencializadas pelo *marketing,* que fabrica necessidades consumistas e as transfere para sociedade. Desse modo, o *marketing* potencializa formas diversas de produção, distribuição e consumo.

De um modo geral, as transformações no modo de produção da economia, nem sempre geram relações econômicas e sociais positivas para a classe trabalhadora, contudo, na atualidade, a velocidade com que a produção tecnológica avança e cria formas novas de produção, postos e funções do trabalho, promove a obsolescência de tecnologias, o conhecimento do trabalhador, o encolhimento do sistema de emprego fixo e a expansão de processos de terceirização do trabalho.

Toda essa efervescência política e econômica avança para os sistemas de educação e exige resposta para as novas exigências do mercado de trabalho. Assim, desde a década de 1980, os estados nacionais passaram a realizar reformas estruturais em seus sistemas de educação. No caso brasileiro, a reforma, ainda em curso, se faz sob a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, gestada na nos anos 80 e implantada no final dos anos 90, a referida lei advoga o trabalho como elemento norteador dos currículos da educação básica. Conforme o (Art. 1.º), § 2.º a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, nessa linha, por meio da Orientação para o trabalho, da Preparação básica para o trabalho e da Habilitação profissional, a LDB vincula a educação escolar ao mundo do trabalho.

A Orientação para o trabalho (Art. 27), Inc III, apresenta-se indefinida em relação à forma de orientação a ser tratada pela escola e pelo professor. Na atual conjuntura social, não há mais lugar para a orientação vocacional, compreendida como forma de incentivar para a escolha de uma carreira profissional. Na sociedade atual a organização social do trabalho, ainda a dividida pelo sistema de trabalho e emprego. Como visto, com as transformações econômicas ocorridas a partir da década de 1980, o diploma de curso superior deixou de ser o requisito único para o ingresso e permanência no posto de trabalho. As empresas passaram a apostar na competênscias e habilidades como parâmetro para a ocupação de funções novas. Não se trata de emprego fixo, mas temporário ou *free lance*. No caso da educação básica, esses princípios, que orientam o mundo real do trabalho continuam fora da escola e das salas de aula. Ainda é preciso mitigar formas, pensar estratégias administrativas, didáticas e pedagógicas, fazer parcerias com empresas, não para amealhar um meio salário, mas para aproximar o estudante de um mundo real, onde o trabalho se diversifica e flui de modo organizado sob o gerenciamento empresarial.

A preparação básica para o trabalho (Inc II do Artigo 35) associada à formação para a cidadania se traduz em dois objetivos que tem a ver com os propósitos da economia neoliberal, a saber: a educação continuada, como forma de continuar aprendendo e, a adaptação e a flexibilidade, como condições futuras de ocupação ou aperfeiçoamento no mundo do trabalho.

O Parecer CEB 15/98, que orienta a preparação básica para o trabalho argumenta que, como preparação básica, não deve levar à formação profissional, deve servir de base para todos os tipos de trabalho. O referido Parecer justifica a preparação básica para o trabalho como uma forma de superação da dualidade que existia no ensino médio, que ora o direcionava para a habilitação profissional ora para a educação geral.

O que está posto, nega a preparação básica como formação profissional para o trabalho, mas, assume uma concepção polivalente em relação à questão, na qual o indivíduo deve construir competências e habilidades, também polivalentes que lhes permita utilizá-las como chave mestra para todas as atividades laborais.

De todo modo é preciso cautela, pois, embora a preparação básica para o trabalho,

não tenha objetivos de profissionalização, ao adotar a formação de competências e habilidades como estratégia de ação, potencializa a tese da educação pragmática, na qual, a organização do ensino acompanhará as oscilações da economia mundial.

REFERÊNCIAS

Almeida, P. R. (2001). Dinâmicas da Economia do Século XX: um ensaio de síntese. [Artigo]. *Economia*. Recuperado a partir de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292001000100008&script=sci_arttext

Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília.

Parecer CEB n.º 15 (1.º de junho de 1998). Estabelece diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília.

Botelho, J. M. L. (2015). *Geografia, formação de competências e habilidades para o trabalho: um estudo a partir da LDB e de outros documentos oficiais para o ensino médio* (Tese Doutorado). Universidad de la Integración de las Américas, Programa de Pós Graduação em Educação, Assunção/Py

Ferraro, A. R. (2000). Neoliberalismo e políticas públicas: a propósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, M. O.; GUGLIANO, A. A. (orgs.). *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artmed.

Gugliano, A. A. (2000). Nas costas da globalização: as perspectivas dos países periféricos frente às transformações da economia internacional. In: Ferreira, M. O.; Gugliano, A. A. (orgs.). *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artmed.

Konder, L. (2006). *O que é dialética*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense.

Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representação social de professores: limites e possibilidades na educação básica* (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação em Ciências, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. p. 153-165.

CAPÍTULO 26

ROBOTICA EDUCACIONAL LIVRE COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

Data de aceite: 01/07/2021
Data de submissão: 08/04/2021

Elcio Schuhmacher
Universidade Regional de Blumenau (FURB) / Depto de Física / Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática / Blumenau-SC
https://orcid.org/0000-0003-0037-3651

Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) /Depto Departamento de Ciências Tecnológicas e Ciências Exatas/ Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática/Palhoça - SC
http://orcid.org/0000-0003-0037-3651

Douglas Ropelato
Escola Municipal Padre Martinho Stein / Lab. Informática / Timbó – SC
http://lattes.cnpq.br/6170420580026007

RESUMO: A teoria de assimilação de David Ausubel é usada no desenvolvimento da uma metodologia ativa designada por "*Ensino do Pensamento Computacional por meio da Robótica Educativa Livre – EPCREL*". Nesse trabalho são apresentados os resultados do projeto de pesquisa-ação realizada pelo Grupo de Estudos em Tecnologia Educacional – GETEC-EDU, na qual foi usada a estratégia Robótica Educacional Livre [REL] como motivação para a aprendizagem de conceitos de ciências e tecnologias. Este trabalho apresenta a EPCREL como uma estratégia na superação de saberes prévios e como informações relevantes e inclusivas foram incorporadas, na medida em que os aprendentes trabalhavam na construção de artefatos tecnológicos, e funcionaram como um ancoradouro para novas ideias e conceitos. Conclui-se que uma estratégia ativa, tem potencial de auxiliar no processo de interação cognitiva, pois o aprendente se sente motivado, dentro de um ambiente social colaborativo, a assumir responsabilidades, estimulado a pensar, argumentar e trabalhar coletivamente entre outras ações e que permitem que novos saberes sejam assimilados e usados. Neste sentido reforça-se a ideia de que a motivação do aprendente e a sua disposição na construção dos artefatos tecnológicos, são partes fundamentais no desenvolvimento de habilidades e para a ocorrência de uma Aprendizagem Significativa.
PALAVRAS - CHAVE: Robótica Educacional Livre, Aprendizagem Significativa, Metodologia Ativa

FREE EDUCATIONAL ROBOTICS AS AN ACTIVE METHODOLOGY FOR TEACHING SCIENCES AND TECHNOLOGIES

ABSTRACT: The theory of assimilation of David Ausubel is used in the development of an active methodology called "Teaching of Computational Thinking through Free Educational Robotics - EPCREL". We present the results of the research project carried out by the Group of Studies in Educational Technology - GETEC-EDU, in which the Free Robotics Educational strategy was used as motivation for learning science and

technology concepts. This paper presents the EPCREL as a strategy for overcoming know in advance and how relevant and inclusive information was incorporated, as learners worked on the construction of technological artifacts and functioned as an anchor for new ideas and concepts. It is concluded that an active strategy has the potential to assist in the process of cognitive interaction, since the learner is motivated, within a collaborative social environment, to assume responsibilities, stimulated to think, argue and work collectively among other actions and that allow new knows to be assimilated and used during the explanations given by the learners. In this sense it is reinforced the idea that the motivation of the learner and their disposition in the construction of the technological artifacts, are fundamental parts in the development of abilities and for the occurrence of Meaningful Learning
KEYWORDS: Free Educational Robotics, Meaningful Learning, Active Methodology.

1 | INTRODUÇÃO

Embora os alunos estejam cercados por tecnologias, muitos não param para pensar sobre como seus dispositivos realmente funcionam, raramente percebem que os equipamentos que utilizam podem ser consertados e muitas vezes de forma simples. Em vez disso, eles simplesmente pedem um novo, como se essas tecnologias fossem descartáveis. Essa falta de saber produz uma cultura de consumo e a escola ao deixar de ensinar e a questionar sobre o "uso dado a tecnologia", ou auxiliar a desenvolver a criatividade ou entender como "reusar a tecnologia", ou a "inovar" a partir das existentes, criando novas, aumenta o número de consumidores de tecnologias, inconscientes do potencial das atuais. Tem-se que, a sociedade está mudando rapidamente, mas a educação manteve quase o mesmo sistema desde sua introdução no mundo. Embora esforços de reforma educacional tenham sido feitos, o problema está no fato de que, a maioria das escolas está tentando preparar os alunos para o futuro, mas dando continuidade ao que foi feito no passado.

Segundo Papert (2008), a escola deve estar preparada para acompanhar as transformações tecnológicas da sociedade e consequentemente, preparar os jovens para que possam ser inseridos nessa sociedade. Papert propõe uma exploração "construcionista" da tecnologia na prática educativa, ajudando o indivíduo a criar suas próprias ideias e construir seus conhecimentos. Alunos passam a maior parte de seu tempo de seu tempo na escola estudando conteúdos de matemática e física, sem que possam aplicar tais conceitos no mundo real em experimentações. Essas experimentações poderiam ser facilmente amparadas por tecnologias, como softwares de simulação ou a prática de robótica. Os ambientes construcionistas são muito importantes na motivação dos aprendizes e na viabilização de experiências multireferenciadas, ricas em oportunidades de aprendizado.

Integrar a tecnologia e o pensamento computacional no currículo é outro movimento que incentiva a resolução de problemas e que usa técnicas normalmente praticadas por Cientistas da computação. O pensamento computacional está cada vez mais sendo visto como um ingrediente importante da aprendizagem de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Sociedade, na educação básica e é crucial para o sucesso da próxima geração de alunos

e a robótica educacional é uma das melhores ferramentas tecnológicas e educacionais para integrar todos os movimentos descritos anteriormente. O termo Pensamento Computacional apareceu pela primeira vez em 2006, quando Jeannete Wing, professora da Ciência da Computação na Universidade de Carnegie Mellon, esclareceu que é possível utilizar as habilidades que sustentam a Ciência da Computação para resolver qualquer tipo de problema.

Wing (2006, p. 01), define que "*Pensamento computacional é uma habilidade fundamental para todos, não somente para cientistas da computação. À leitura, escrita e aritmética, deveríamos incluir pensamento computacional na habilidade analítica de todas as crianças".* Mais recentemente ela ainda complementa sua definição afirmando que o pensamento computacional:

> *São os processos de pensamento envolvidos na formulação de um problema e que expressam sua solução ou soluções eficazmente, de tal forma que uma máquina ou uma pessoa possam realizar. É a automação da abstração e o ato de pensar como um Cientista da Computação" (WING, 2014, p.01).*

Wing em suas publicações, insiste na ideia de não ensinar e aprender programação, mas sim na natureza transdisciplinar e universal do pensamento computacional, o qual considera necessário e recusa a ideia, que os conceitos a serem adquiridos são apenas para os cientistas da computação. O pensamento computacional está cada vez mais presente em nosso cotidiano, sendo um campo de pesquisa em desenvolvimento, que está em debate significativo sobre a forma de sua utilização na educação e contempla a transversalidade com outras áreas do conhecimento e integra-se com as demais disciplinas do currículo vigente.

A estratégia trabalhada dentro desse artigo utiliza da resolução de problemas como uma habilidade a ser desenvolvida na construção dos artefatos tecnológicos. O uso da estratégia permite exemplificar, aos aprendentes, as criações tecnológicas emergentes e inovadoras, bem como encoraja-los a participar do ato de fazer, o que, por sua vez, os estimula a se tornarem criadores ativos e não consumidores de produtos tecnológicos no futuro. Em outras palavras e a partir do "ato de conhecer" que se entende como as "coisas funcionam", se vislumbra como funcionará a tecnologia e tendo-se o saber, ter-se a uma noção de como a sociedade está sendo estruturada e quais os caminhos futuros.

Assim, para o saber necessita-se desenvolver habilidades e competências, que deverão ajudar os aprendentes a terem sucesso, ideia está corroborada por Perrenoud, quando afirma que competência é a *"Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles"* (PERRENOUD 1999, p. 7).

Neste artigo parte-se do pressuposto de que o saber não é construído pelo simples toque, observação, demonstração ou somente por manipular determinado artefato. O saber é assimilado e sua retenção ocorre quando se consegue organiza-lo, estrutura-lo

e assim “saber”, mas principalmente, quando consegue-se argumentar logicamente sobre o ocorrido com o objeto. E considera-se que o aluno ao saber consegue explicar e que o saber está relacionado com a própria vivência de cada e com a sua relação com o ambiente que o cerca.

O trabalho usou de dois norteadores. Primeiro considera-se que é durante a interação do aluno (chamado de aprendente), na qual ele usa de uma estratégia e de seus “saberes”[1] para desmontar e reconstruir artefatos tecnológicos, de forma colaborativa, é que ocorre a assimilação de novos saberes e que estes irão interagir com os saberes prévios[2], conceitos internalizados pelo aprendente, pertencentes ao imo, contendo fatos e conceitos abstratos. E o segundo, considera-se que pela problematização e a interação com os artefatos, que ocorre durante a aplicação da estratégia, é que o aprendente vai assimilando e retendo saberes e progressivamente dominando os novos conceitos e as respectivas tecnologias.

Foi com estes norteadores que o Grupo de Estudo em Tecnologia Educacional - GETEC-EDU do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da FURB, desenvolveu o projeto **“Clube de Tecnologia”,** aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC, com o objetivo de elaborar uma metodologia de ensino do Pensamento Computacional, usando da Robótica Educacional Livre (REL) e de um Ambiente Multirreferencial, o Clube de Tecnologia, com a finalidade de que outros professores possam criar e replicar com seus alunos a metodologia.

O relato da pesquisa de construção da metodologia e sua análise, não faz parte do escopo deste trabalho. Mas os resultados ratificam a importância e contribuíram na elaboração da metodologia EPCREL- *Ensino do Pensamento Computacional por meio da Robótica Educativa Livre*, que tem como público alvo aprendentes de escolas da rede pública de ensino.

As concepções postas pela teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2003 Moreira 2008) são, na metodologia, valorizadas, pois o aprendente expõe seus conhecimentos prévios em um nível ambiental, cognitivo ou social, ou ao explicar sobre o funcionando de algum componente do artefato tecnológico, que está desmontando ou construindo, ou quando escreve/ou descreve o projeto de construção de um novo artefato. Sendo que a colaboração entre aprendentes e conexão entre seus saberes é que contribui para o surgimento do Ambiente Multirreferencial, local onde a aprendizagem ocorre proporcionada pela ação dos aprendentes com os artefatos tecnológicos, o qual valoriza o espaço de interação chamado de **“Clube de Tecnologia”.**

A metodologia está formatada também à luz da pedagogia de Piaget e Vygotsky,

1 Termo usado para designar objetos, eventos, situações ou propriedades que possuam atributos essenciais comuns que são designados por algum signo ou símbolo.
2 Termos como ideias prévias, concepções espontâneas, conteúdo prévio, conceitos prévios, concepções alternativas, entre outros, são utilizados como sinônimos para expressar as noções que o indivíduo tem em relação a determinado fenômeno e soam distintos das mais aceitas pela ciência formal.

pois para Piaget (2002) as ações humanas são as bases do seu comportamento. Tudo no comportamento parte da ação. Assim, as atividades propostas têm como intenção promover a ação do sujeito mediante a interação direta com o objeto de estudo, e segundo Vygotsky (2001) a constituição do sujeito a partir das interações realizadas num contexto cultural, não acontece de forma isenta deste. A passagem das relações interpessoais para as intrapessoais vai constituindo o ser humano com novas capacidades que, por sua vez, estará interferindo nesse próprio contexto, contribuindo para a modificação deste. O desenvolvimento cognitivo tem como origem a conversão de relações sociais em funções mentais, e não o inverso. A conversão de relações sociais em funções mentais é "mediada" pelo uso de instrumentos e signos.

Na metodologia se considera que os instrumentos são os artefatos tecnológicos vindos das sucatas tecnológicas ou construídos pelos aprendentes; os signos são considerados a linguagem e a escrita, usados para comunicar sobre componentes dos artefatos ou na descrição do projeto. Pois, segundo Moreira (2008, p.111) é "através da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente. "

2 | MARCO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

Dentro da perspectiva de Ausubel, sobre a teoria cognitiva clássica da Aprendizagem Significativa, é a partir de conceitos que o aprendente já possui, denominados por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) de subsunçores, que novos conceitos serão construídos. Martins (1992, p. 80) contribui na discussão sobre a relevância dos conhecimentos prévios do sujeito, trazendo da Fenomenologia a ideia de que:

> "O ser humano é visto como um ser-no-mundo e nunca de outra forma. Como tal, o homem pretende se ver sempre além de onde está, isto é, saindo de áreas de apropriação, produzindo novos conhecimentos a partir da própria experiência".

Reside nesse fato, a importância de se valorizar os saberes com os quais o aprendente chega ao Clube de Tecnologia para, a partir daí, incentiva-lo a buscar novos conhecimentos, pois, segundo a teoria de aprendizagem significativa, o que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendente já sabe, o que ele chama de "conhecimentos prévios". A partir de uma abordagem baseada nos saberes obtidos por questionamentos e/ou durante uma apresentação do projeto, e usando de artefatos tecnológicos que despertam o interesse dos aprendentes e são considerados materiais potencialmente significativos, é possível assimilar novos conceitos.

A metodologia EPCREL considera que os conhecimentos prévios devem ser valorizados e apresentados, pois contribuem para a assimilação de novos conhecimentos durante as etapas de desconstrução, construção e inovação de artefatos tecnológicos. A partir da assimilação deste novos conceitos ele identifica objetos, atribui significados, e os

atributos são aprendidos ou captados pela observação, pela imitação, pela convivência entre pares e isto possibilita a criação das explicações e previsões que se tornem uteis na descrição de eventos do seu meio físico e social, assim como das tecnologias, não havendo reflexão sobre o real conceito que está envolto no entendimento do objeto, servindo de ponto de ancoragem e descobertas de novos conhecimentos.

Para Pozo (1998, p.88) os saberes dos aprendentes são formados a partir do: *"predomínio do perceptivo, uso do raciocínio causal simples, influência da cultura e da sociedade (canalizadas através da linguagem e dos meios de comunicação), influência da escola"*. As causas são classificadas, por ele, em três grupos que dão origem a diferentes concepções prévias: de origem sensorial (concepções espontâneas); de origem cultural (concepções induzidas); de origem escolar (concepções analógicas). Portanto, a objetividade científica não constitui a única fonte de conhecimentos, pois os saberes são anteriores a estes e são o resultado da tentativa de entender o mundo de acordo com algum referencial de origem, seja ele científico ou não.

Nessa direção, mais que certos ou errados, independentemente de sua origem, os saberes devem, dentro do Clube de Tecnologia, ser o ponto de partida para desenvolver o processo de mudança conceitual e assim contribuir para que o aprendente desenvolva a sua capacidade crítica e passe a ponderar de forma distinta do saber cotidiano, e usando como base os referências características da ciência.

2.1 Robótica Educacional Livre (REL)

A robótica educacional possui o benefício de desenvolver diversas competências nos aprendentes. A robótica pedagógica é um meio de instruir os aprendentes sobre os conhecimentos da ciência e da tecnologia atual e:

> *[...] melhorar habilidades e competências tais como o trabalho de pesquisa, a capacidade crítica, o saber contornar as dificuldades na resolução de problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico* (ALMEIDA, 2015, p. 12).

O projeto da Robótica Pedagógica ou Educacional Livre (REL) apresenta uma proposta diferenciada, pois, enquanto a maioria dos projetos de robótica no ambiente escolar é desenvolvida com a utilização de kits padronizados (Souza Pio et al. 2006), este projeto parte para soluções livres em substituição aos produtos comerciais. Propõe o uso de softwares livres quaisquer que sejam suas plataformas, como base para a programação e utiliza-se da sucata de equipamentos eletroeletrônicos e outros tipos de sucatas, para a construção de kits alternativos de robótica educativa (kits construídos de acordo com a realidade social de cada ambiente escolar) e protótipos de artefatos cognitivos (robôs, braços mecânicos, elevadores...), como uma forma de tornar o aprendizado mais dinâmico a partir do reuso de sucatas tecnológicas.

Entende-se que a estratégia da robótica livre, empregada como ferramenta auxiliar para ensinar conceitos científicos, permite criar um elo, enriquecer e diversificar conceitos

que são aprendidos em um contexto de sala de aula, ou seja, permite que conhecimentos disciplinares sejam consolidados por meio de atividades relacionadas aos projetos desenvolvidos no ambiente da REL e facilita a assimilação de conteúdo de ciências das disciplinas de Física, Matemática, Eletricidade e Mecânica.

A motivação é outro benefício apontado na robótica educacional, pois os aprendentes se tornam parte ativa da aula. Como muitos desconhecem o funcionamento da tecnologia cotidiana, o interesse em aprender sobre o artefato, torna-se uma chance de dinamizar a aula e adquirir atenção dos aprendentes. Mesmo em perspectiva lúdica, que a REL pode ser vista, ela exige empenho cognitivo em todas as fases do projeto, desde a construção do artefato, protótipo, programação das tarefas, testes, até a versão final do artefato tecnológico.

3 I METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente estudo está alicerçado numa abordagem qualitativa, que, como assevera Mascarenhas (2012, p. 45), é utilizada "[...] quando se quer descrever o objeto de estudo com profundidade". Quanto aos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que exige do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar (TRIVIÑOS, 1987), de cunho bibliográfico, onde serão levantados autores que embasem sua fundamentação, como, por exemplo, Ausubel (2003), Piaget (2002) entre outros.

A metodologia EPCREL foi aplicada com 10 aprendentes do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública da cidade de Timbó/SC. Ressalta-se que a ideia de MASCARENHAS 2012, p.44) de que *"*[...] *a ideia não é descobrir uma verdade ou revelar o que antes era um mistério para a ciência. O importante é interpretar o mundo a nossa volta, refletindo sobre ele"* e assim decodificar os caminhos propostos na estratégia da Robótica Educativa Livre (REL), objetivando o entendimento na prática da metodologia.

O Clube de Tecnologia

A metodologia EPCREL é proposta dentro de um ambiente multirreferencial, em que se entende, como o lugar de aplicação das referências, trazidos pelos saberes dos aprendentes e apresentados durante as discussões e apresentações de seus projetos, o **Clube da Tecnologia,** considerado um ambiente lúdico no qual os aprendentes idealizam projetos a partir de sucatas tecnológicas, trazidas por eles ou doadas. Desconstruindo ou construindo projetos que são apresentados na forma de brinquedos ou artefatos tecnológicos (p. ex: projeto do braço mecânico ou projeto de iluminação e automatização de uma casa e ou o projeto de construção de um robô controlado por telefone celular). Podendo ser os projetos automatizados, ou seja, serem controlados por sensores, servos motores via celular ou não e usando do computador ou celular para o controle. Quando da realização do trabalho, os aprendentes desenvolvem, pela mediação do professor e discussões com os colegas, a lógica matemática, conhecimentos em física, programação

entre outras habilidades. Dentro do Clube de Tecnologia a metodologia se desenvolve em três Momentos, entendidos como momentos temporais, apresentados na Figura 1.

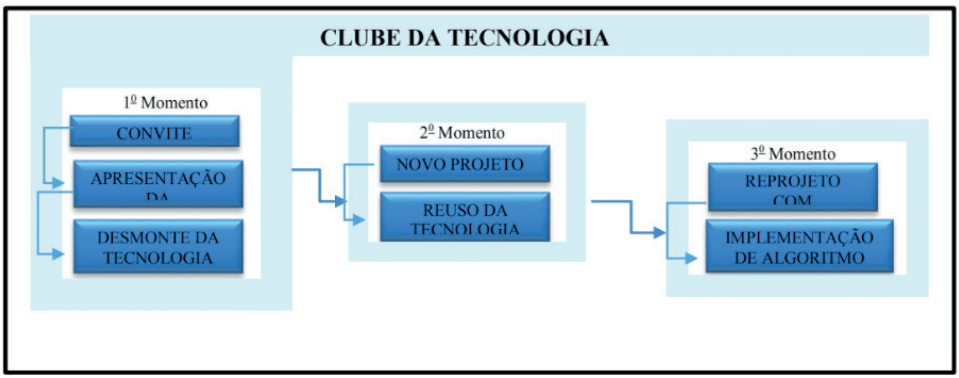


Figura 1. Momentos da metodologia EPCREL.

Fonte: Desenvolvido pelos autores.

No 1º Momento Como o Clube da Tecnologia é realizado no contra turno das atividades curriculares, convidou-se os alunos do Ensino Fundamental para participarem do Clube de Tecnologia. Após definido os participantes estes manipulam as sucatas tecnológicas existentes tais como: computador, celular, impressoras, rádios entre outros. Os materiais necessários para o Clube vêm principalmente de sucatas eletroeletrônicas ou de brinquedos não mais usados, ou materiais reciclados como: garrafas PET, sarrafos de madeira, tampas de garrafas, metais etc.

O objetivo do desmonte das sucatas é que os aprendentes descubram, usando da problematização apontada pelo PC, os componentes existentes dentro da tecnologia, e principalmente, que usem dos seus saberes para explicar como funciona tanto os componentes como a tecnologia. Ao manipular os aprendentes descobrem peças, que podem ser reutilizadas para a montagem do seu artefato e observam a "existência" de parafusos, porcas, molas, engrenagens e apoios metálicos, que podem ser reaproveitados da sucata eletrônica, além de partes plásticas que podem ser facilmente perfuradas e usadas como estruturas mecânicas. Depois de uma discussão, entre os aprendentes, sobre seus saberes, inicia-se a etapa de desconstrução (DESMONTE) das sucatas eletrônicas.

No 2º Momento, os aprendentes, já livres de receios e sabendo manusear as ferramentas (chaves, ferro de soldar, alicates, martelo, etc.), são incentivados a pensarem no reuso das peças e componentes encontrados nas sucatas. São, então em grupo, solicitados a criarem, modificarem ou produzirem melhorias em um artefato. Antes de iniciarem o projeto é apresentado e discutido os componentes a serem usados, o design a ser criado, acertos e falhas do projeto. O objetivo deste momento é discutir os conceitos prévios apresentados no primeiro momento, e reforçar ou introduzir os conceitos científicos,

de modo que os aprendentes começam a usa-los durante a construção dos artefatos.

No 3º Momento os aprendentes são incentivados a fazerem modificações em seus artefatos, do mais simples ao mais complexo, de modo a poderem controlá-los remotamente via sensores, nesta etapa surgem as inovações do artefato. Nesta etapa ocorre um aprofundamento com o pensamento computacional.

4 I APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A metodologia desenvolvida para o Clube de Tecnologia foi aplicada em uma oficina realizada nos meses de abril e maio de 2017, no horário matutino das 07:30 horas às 09:30 horas, com 10 alunos matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental.

Nos primeiros encontros do momento "Desmonte", observou-se por parte dos aprendentes o receio de quebrarem peças, o receio de fazerem uso das ferramentas e a falta de saberes prévios sobre os conceitos envolvidos em cada um dos equipamentos, ou em seus componentes, que estavam sendo desmontados. Por exemplo, quando da desmontagem de um *Cd-player* durante a discussão de como a tecnologia funcionava, observou-se que não existia, por parte dos aprendentes, saberes sobre como os dados são lidos, ou que as concepções eram superficiais, tal como apresentado pelo Aluno1: " o *cd-player* tem um laser que bate no cd lê, volta e produz o som". Ou mesmo durante o desmonte e discussão sobre como um carrinho de controle remoto funciona, os aprendentes apresentaram saberes dispersos sobre o funcionamento, tais como apresentados pelo Aluno2: *"O controle remoto faz com que as rodas se movimentem de um lado para o outro".* Observa-se pelo relato que o Aluno 1 apresenta uma representação falha do funcionamento do *Cd-player*, enquanto que para o Aluno 2, o controle e acionamento do carrinho ocorre somente no controle remoto.

Os aprendentes não apresentaram conceitos sobre o funcionamento de componentes, ou quando discutiam estes não correspondiam a conceitos considerados científicos, tais como motores, engrenagens, rodas, autofalantes, microfones sensores de acionamento e controle sobre os motores.

A medida que estes os conceitos de funcionamento ou dos componentes eletrônicos eram relacionados e estruturados, os aprendentes envolviam-se mais, perdendo parte dos seus receios, demonstrando até mesmo surpresa ao compreender a gênese de construção dos componentes. Ressalta-se que cada aprendente, utilizava seu saber para explicar do funcionamento dos equipamentos, por exemplo o Aluno3 ao se referir a diferença de potencial (d.d.p) de uma pilha, ou sobre a voltagem, ele se referia a "potência" da pilha de 1,5. Enquanto que outro, Aluno4, por ter aberto, desmontado e buscado informações, apresentava saberes prévios mais estruturadas que os outros e se refere a d.d.p como sendo "energia da pilha. "

A problematização, realizada a partir da constatação dos saberes apresentados

pelos aprendentes, foi um fator importante para fazer os aprendentes refletirem, pois elas foram colocadas em conflito com o que haviam expostos, ou com o que estavam fazendo, ou melhor, demonstrando e na medida em que assimilavam as informações em suas estruturas cognitivas, pois começavam a usa-las durante suas exposições, novas interações surgiam e com isso, apresentavam novos questionamentos, quando por exemplo, foi demonstrado a eles o funcionamento de uma pilha de batata.

Após os aprendentes perderem o receio de manusear e assimilarem alguns conceitos envolvidos, tais como o de corrente de elétrons, voltagem, laser, pois passaram a usar esses conceitos, com os colegas, de forma mais consciente, demonstrando que houve retenção dos conceitos durante suas explicações à outros, sobre o que acontecia, durante a montagem de artefatos.

Iniciou-se o segundo momento da metodologia o "Reuso dos componentes. Durante esta etapa os aprendentes foram incentivados a utilizar os materiais que se encontravam disponíveis para a montagem de brinquedos ou algum outro artefato, de acordo com o projeto discutido anteriormente.

Observou-se, durante a oficina, que os aprendentes do Clube apresentam os projetos de acordo com as expectativas do grupo e descobrem que, nem sempre o que foi idealizado é tão fácil de ser construído, sendo necessária muitas vezes a intervenção do professor para auxilia-los e/ou estimulá-los na conclusão de seus projetos. Ao observar e discutir a montagem realizada pelo grupo, percebe-se que eles idealizaram um projeto e criam expectativas, modificando partes do equipamento inicial ou reutilizando componentes para uma nova construção, pois a metodologia permite a liberdade criativa, mas nem sempre os aprendentes conseguem finalizar o projeto, necessitando, então, que o professor medeie e muitas vezes, auxilie no término do projeto

Atribui-se este fato a falta de prática e de conhecimentos dos aprendentes, pois sendo alunos do sétimo ano, nem todos apresentam capacidade de abstração desenvolvida, ocorrendo ainda o raciocínio simples, o que repercute na construção do artefato, e na não concretização do projeto. Salienta-se como ponto positivo a postura criativa e autônoma dos aprendentes, ao perderem os receios iniciais, se engajam na busca de soluções mais adequadas para execução de projetos, tais como o braço mecânico, movimento via sensor de controle, ou de automação de um portão o de uma casa.

Durante o momento três, que incorpora a INOVAÇÃO, os aprendentes foram incentivados a automatizarem os seus projetos, usando para tal de sensor. Devido a que os aprendentes não tiverem contato com linguagem de programação, ou seja, não apresentaram nenhum saber sobre houve linguagem e ou algoritmos, fez-se necessário uma aprendizagem mecânica, mostrando o passo a passo para o controle de motores, ou para o controle dos sensores para o acendimento de lâmpadas, passos necessários para a execução de determinadas tarefas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU CONCLUSÕES)

Ao traçarmos nossas considerações sobre a implementação da metodologia EPCREL, alguns pontos merecem destaque, tais como, o uso da estratégia Robótica Educativa Livre, introduzida como uma estratégia ativa, auxiliada pelo uso de sucatas eletrônicas que motiva e estimula a criatividade e a desenvolver, nos aprendentes, competências o pensamento computacional, bem como, em conceito cientifico e permite que sejam aprendidas habilidades de manuseio, colaboração e busca de informações, necessárias para o entendimento das tecnologias ao nosso redor.

A inovação, entendida pelo reuso de peças e componentes na concepção de um novo projeto, é concebida como uma forma metodológica de entendimento da tecnologia e aprimoramento desta.

Considera-se que pela interação com o material (transmissão dinâmica do inter- para o intrapessoal), considerado potencialmente significativo, ocorre uma disposição do aprendente para aprender, e, assim, aceitar uma mudança conceitual. E em muitas situações, o aprendente que não apresentava nenhum saber prévio relevante para o entendimento da tecnologia, passa a saber, de forma que consiga relacionar e compreender como funciona determinada tecnologia. Deste modo, o aprendente modifique os seus saberes, o que permite que ele se sinta bem, quando da interação no Clube, melhorando a cada momento a sua autoestima e principalmente que se sinta interessado pelo que aprende e motivado em construir.

A cooperação que ocorre no ambiente multirreferencial, entre o grupo, auxilia que que eles aprendam a aprender e que ocorra a aquisição de conceitos de forma estruturada, os quais podem ser usados em situações formais de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. dos S., **A importância da aprendizagem da robótica no desenvolvimento do pensamento computacional: um estudo com alunos do 4º ano.** Tese de Doutorado. 2015.

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, JG. (Org.) Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.24-42.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana. 1980.

de SOUZA PIO, J. L., de CASTRO, T. H. C., de CASTRO JÙNIOR, A. N. **A robótica móvel como instrumento de apoio à aprendizagem da computação.** In XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Brasília, DF, Brasil. 2006

MASCARENHAS, Sidnei Augusto (Org.). **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012

MOREIRA, M. A . **A teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. In: MOREIRA, M. A e MASINI, E. F. S. (Orgs.). **Aprendizagem significativa**: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor, 2008.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Edição Revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008. 224 p.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**? Rio de Janeiro, José Olympio, 2002

POZO, J. I. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Morata. 1998

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa científica em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Wing, J. M. **Computational thinking**. Communications of the ACM 49.3: 33-35, 2006.

Wing, J. M. **Computational thinking** benefits society. Social Issues in Computing, 2014.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação Tecnep 24, 25

Afrodescendência 36

Alfabetização 12, 10, 44, 47, 49, 79, 132, 133, 206, 207, 208, 210, 217, 245, 294

Ambiente virtual de aprendizagem 192, 195, 197, 198, 200, 201, 202

Ana 10, 11, 12, 8, 10, 12, 55, 87, 122, 128, 148, 158, 176, 180, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Aprendizagem ao longo da vida 158, 159, 160, 166

Aprendizagem Significativa 251, 282, 285, 286, 293

Arte 12, 18, 21, 22, 113, 116, 119, 120, 122, 127, 132, 141, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 248

Atendimento Domiciliar 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53

Avaliação 12, 29, 31, 55, 60, 90, 132, 136, 143, 145, 150, 162, 163, 164, 176, 187, 191, 193, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 223, 224, 225, 227, 228, 229

B

B-learning 158, 159, 162, 163, 164, 167

C

Cidade 11, 4, 21, 52, 62, 66, 74, 82, 91, 93, 94, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 169, 173, 176, 179, 180, 243, 249, 250, 254, 256, 288

Ciência Química 80, 81, 82, 84

Concepções 51, 52, 80, 81, 82, 84, 85, 99, 141, 183, 191, 193, 218, 220, 236, 248, 250, 271, 285, 287, 290

Corpo 11, 4, 39, 68, 80, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 233

Cotidiano 2, 4, 5, 7, 16, 49, 74, 80, 81, 82, 83, 85, 89, 90, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 122, 134, 218, 219, 242, 284, 287

Covid-19 62, 63, 67, 70, 71, 165, 177, 191

D

Deficiência 10, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 24, 27, 29, 31, 32, 33, 35, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 149, 150, 155, 156, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 218, 220, 221, 222, 225, 226, 228, 229, 240

Deficiência Intelectual 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 204, 226

Desafios 10, 13, 5, 35, 52, 53, 54, 55, 62, 70, 72, 78, 79, 85, 103, 159, 163, 166, 167, 180, 183, 185, 226, 229, 232, 235, 237, 239, 240, 243, 254, 269, 276, 279

Desigualdade Racial 36, 39, 40, 42

Dificuldades 2, 3, 4, 7, 23, 26, 27, 29, 32, 34, 36, 38, 39, 40, 55, 56, 58, 59, 60, 91, 107, 144, 167, 196, 241, 278, 287

Docência 10, 12, 36, 41, 42, 46, 52, 54, 55, 57, 60, 77, 128, 130, 132, 186, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 204, 294

E

Educação 2, 9, 10, 11, 12, 13, 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 35, 41, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 62, 64, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 85, 86, 87, 99, 101, 111, 120, 127, 128, 130, 131, 132, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 158, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 204, 207, 209, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 237, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 274, 275, 277, 278, 281, 292, 294

Educação Básica 12, 1, 9, 12, 14, 17, 40, 44, 46, 47, 51, 77, 128, 130, 132, 149, 150, 156, 182, 207, 209, 217, 222, 224, 229, 245, 246, 247, 249, 252, 266, 275, 277, 280, 281, 283, 294

Educação Contemporânea 243

Educação do campo 11, 72, 73, 75, 78, 79

Educação Especial 12, 1, 4, 5, 6, 8, 10, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 200, 204, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 241

Educação Especial Inclusiva 44

Educação Integral 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 245, 246, 247, 250, 252, 253, 262, 263, 265

E-Learning 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167

Ensino Online 12, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166

Ensino Presencial 10, 62, 64, 65, 66, 70, 194

Ensino Remoto Emergencial 12, 181, 182, 184, 191, 192

Ensino Secundário 12, 230, 232, 233, 234, 237, 257, 258, 259, 260, 261, 263

Ensino Superior 10, 12, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 62, 71, 103, 130, 131, 132, 148, 149, 158, 159, 166, 167, 192, 197, 201, 234, 243, 259, 261, 263, 264, 294

Escola de tempo integral 249

Estágio em docência 55

F

Figuração 218, 220, 221, 222

Formação de competências 269, 270, 276, 277, 278, 279, 281

Formação de professores 11, 14, 23, 59, 60, 76, 128, 131, 141, 146, 148, 194, 228, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 267, 294

G

Geografia 11, 87, 89, 90, 91, 92, 98, 99, 101, 115, 154, 180, 281

Gestão Escolar 12, 128, 130, 132, 152, 153, 195, 208, 218, 220, 222, 223, 243

Graffiti 12, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180

H

História da educação 13, 230, 254, 255, 257, 262, 264, 266, 267

História em quadrinhos 87, 92

I

Imagens 65, 82, 84, 89, 90, 91, 96, 97, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 119, 120, 122, 126, 127, 168, 177, 185, 186, 187, 190

Inclusão 10, 2, 3, 5, 6, 9, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 39, 40, 44, 53, 54, 73, 90, 128, 132, 151, 152, 156, 157, 185, 188, 197, 198, 199, 202, 207, 225, 228, 230, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 248

J

Jovens universitários 11, 101, 102, 103

L

Letramentos Acadêmicos 11, 128, 133, 135, 136, 137, 141

M

Manifesto dos pioneiros 267

Matemática 12, 77, 79, 85, 132, 154, 181, 193, 206, 208, 209, 210, 214, 215, 216, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 245, 282, 283, 285, 288, 294

Metodologia Ativa 13, 282

Moçambique 12, 230, 231, 233, 235, 237

Moodle 132, 164, 165, 181, 182, 186, 187, 190, 191, 192, 203, 268

P

Pandemia 9, 10, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 165, 177, 182, 184, 189

Políticas Públicas 4, 24, 36, 38, 47, 51, 73, 75, 76, 79, 150, 206, 207, 209, 228, 281

Prática Pedagógica 12, 10, 46, 47, 71, 157, 187, 188, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202

Processo Ensino-Aprendizagem 62, 65, 90, 98, 99, 192

Professor 13, 6, 7, 10, 12, 15, 17, 21, 29, 30, 31, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 56, 58, 59, 60, 71,

77, 90, 98, 99, 122, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 153, 154, 155, 156, 181, 183, 184, 185, 186, 190, 191, 192, 197, 199, 209, 226, 230, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 269, 275, 280, 288, 291, 294

Programa Mais Educação 13, 21, 243, 244, 245, 246, 250, 251, 252, 253, 266

Projeto Político Pedagógico 11, 57, 72, 74, 76, 77, 79, 144

R

Robótica Educacional Livre 282, 285, 287

S

Saberes e Docência Virtual 12, 195

Sensibilidades 13, 239

T

Tecnologia Assistiva 10, 12, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 149, 150, 156

Tecnologias digitais de informação e comunicação 152, 153

Tensão 133, 137, 218, 219, 223, 224

Teoria Histórico-Cultural 44, 48, 53

Trabalho 13, 4, 8, 10, 14, 19, 20, 24, 27, 28, 30, 31, 34, 36, 43, 49, 50, 52, 54, 55, 58, 59, 64, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 85, 91, 92, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 113, 117, 119, 128, 129, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 150, 152, 155, 158, 160, 161, 165, 166, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 177, 196, 197, 201, 202, 203, 204, 208, 209, 218, 220, 224, 225, 226, 235, 239, 243, 244, 245, 248, 249, 251, 252, 254, 255, 258, 263, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 285, 287, 288

Trabalho de conclusão de curso 43, 139

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 2

Atena Editora
Ano 2021

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 2

Atena Editora
Ano 2021